DE LA 4ª edición en inglés

Estrategias de enseñanza

Guía para una mejor instrucción

Cooper

LIMUSA
NORIEGA EDITORES

Esta obra ha sido elaborada con base en el modelo de autoenseñanza. Enfatiza el compromiso de los autores de proporcionar a los maestros de educación básica, media y media superior, técnicas de enseñanza cuya validez ha sido demostrada mediante la investigación. Estableciendo como premisa el hecho de que el trabajo del mestro implica la toma de decisiones para un desempeño óptimo, el texto integra la teoría y la práctica, presentando en cada capítulo una técnica en particular:

- planeación
- presentación de objetivos
- exposición
- elaboración de preguntas
- enseñanza de conceptos
- comunicación interpersonal
- conducción del salón de clases
- evaluación

También se estudia el método de aprendizaje cooperativo, una de las estrategias de enseñanza con mayores perspectivas de cuantas se han desarrollado en los últimos años. Esta técnica ha sido diseñada para estimular la ayuda mutua y la interacción social entre los estudiantes.

Algunas de las características sobresalientes de esta obra son: presentación de objetivos por capítulo, ejercicios prácticos y pruebas de dominio con sus respectivas respuestas. Asimismo, se incluye un glosario y bibliografía complementaria. El modelo de autoenseñanza en el que se basa el diseño de los capítulos, permite emplear el libro como un texto básico, como complemento a la enseñanza o como una obra de consulta permanente.

ÁREA: PEDAGOGÍA
ISBN 968-18-4505-6
9 789681 845056

Estrategias de enseñanza

(Guía para una mejor instrucción)

James M. Cooper, COORDINADOR DE LA EDICIÓN
Universidad de Virginia

Sandra Sokolove Garret
Medifacts, Inc.

Mary S. Leighton
The Johns Hopkins University Center for Research on Elementary & Middle Schools

Peter H. Martorella
North Carolina State University, Raleigh

Greta G. Morine-Dershimer
Universidad de Virginia

David Sadker
The American University

Myra Sadker
The American University

Robert Shostak
Florida University

Terry D. TenBrink
Kirksville College of Osteopathic Medicine

Wilford A. Weber
Universidad de Houston

Fotografías interiores: p. 3: © Bob Daemrich/The Image Works; p. 21: COMSTOCK INC./Sven Martson; p. 45: © Susan Lapides 1986/Design Conceptions; p. 91: © Oscar Palmquist/Lightwave; p. 135: © Susan Lapides 1986/Design Conceptions; p. 173: © Randolph Falk/Jeroboam, Inc.; p. 229: © Evan Johnson/Jeroboam Inc.; p. 279: Jean-Claude Lejeune/Stock, Boston; p. 343: Elizabeth Crews/Stock, Boston; p. 453: © James L. Shaffer/Lightwave; p. 449: Frank Siteman/The Picture Cube.

Estrategias de enseñanza

(Guía para una mejor instrucción)

LIMUSA
NORIEGA EDITORES
MÉXICO • España • Venezuela • Colombia

Versión autorizada en español de la obra publicada en inglés con el título:
CLASSROOM TEACHING SKILLS.
© D.C. Heath and Company, Lexington, Massachusetts, U.S.A.

Colaboradora en la traducción:
MARÍA TERESA GARCÍA ARROYO
Licenciatura en sociología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Revisión:
CECILIA WECKMANN
Licenciatura en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora en el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.

La presentación y disposición en conjunto de

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
(Guía para una mejor instrucción)

son propiedad del editor. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito del editor.

Derechos reservados:

© 1998, EDITORIAL LIMUSA, S.A. de C.V.
GRUPO NORIEGA EDITORES
Balderas 95, México, D.F.
C.P. 06040
☎ 521-21-05
01(800) 7-06-91
512-29-03
cnoriega@mail.internet.com.mx

CANIEM Núm. 121

Primera reimpresión

Hecho en México
ISBN 968-18-4505-6

Prefacio

Margaret Mead dijo en una ocasión que "ningún hombre muere en el mismo mundo en el cual nació". Ciertamente, su idea del cambio se aplica al campo de la formación de maestros. Hasta hace poco, esta última consistía en algunos cursos teóricos acerca de la educación y sus métodos, y finalmente una práctica de enseñanza y tal vez algo de observación. Con excepción de estos últimos elementos, el programa se integraba por cursos eminentemente teóricos.

Actualmente, la formación de maestros es muy diferente a como ha sido descrita en el párrafo anterior. Los programas tienen una mayor orientación hacia el trabajo de campo y requieren que los futuros maestros trabajen más tiempo en tareas de carácter práctico. Este énfasis en la práctica no debe ser interpretado como un movimiento tendiente a desplazar o sustituir los conocimientos teóricos. Por el contrario, se trata de integrar la teoría de la educación con la práctica. Esta integración implica que la teoría debe ser aprendida en el contexto en el cual ha de aplicarse. Anteriormente se esperaba que los maestros llevaran la teoría a la práctica con relativa facilidad. Con mucha frecuencia fallaban. Hoy en día, con la ayuda de nuevos planes de estudio, los profesionales que tienen a su cargo la formación de futuros maestros, proporcionan a éstos la oportunidad de aplicar la teoría en el contexto adecuado, recibiendo al mismo tiempo una retroalimentación al realizar su trabajo.

Esta obra ayudará a los maestros principiantes a unir la teoría y la práctica. En la misma, se concibe al maestro como un individuo que debe tomar decisiones, las cuales planea, implanta, evalúa y dirige como parte de su rol de educador. Para elaborar y llevar al cabo estas decisiones, el maestro debe dominar ciertas técnicas o habilidades de enseñanza. En el capítulo 1 se presenta el marco conceptual del maestro en la toma de decisiones. En los capítulos siguientes se expone una técnica en particular, mostrando en primer lugar su fundamento teórico, y proponiendo al lector una serie de situaciones prácticas en las cuales es posible aplicar los conocimientos teóricos y recibir una retroalimentación. El lector recibirá esta última de manera inmediata, ya que en cada capítulo se presentan los objetivos de aprendizaje específicos y pruebas de dominio de los mismos.

Una vez que los estudiantes hayan completado el estudio de todos los capítulos, es probable que el instructor desee organizar diferentes experiencias de microenseñanza, las cuales permitan a los futuros maestros practicar las técnicas aprendidas con alumnos

reales. Resulta obvio que el aprendizaje de una técnica está realmente completo hasta que se lleva a la práctica con situaciones reales en un salón de clases.

El objetivo principal de esta obra consiste en presentar material de enseñanza que sea: 1) importante; 2) adaptable; 3) ameno y 4) actualizado. A continuación se explica cada una de estas características.

En primer lugar, la *importancia* de las técnicas de enseñanza que se presentan en este libro ha sido demostrada de manera notable en las dos últimas décadas por las grandes cantidades de dinero que se han gastado en su investigación y por las múltiples publicaciones que han aparecido al respecto. La experiencia muestra que los maestros realmente desean dominar las técnicas de enseñanza que les permitan enfrentar sus responsabilidades. En consecuencia, los autores consideran que los materiales de enseñanza que se presentan en este libro, los cuales están diseñados para lograr el dominio de las técnicas básicas de enseñanza, serán aprovechados por los estudiantes como instrumentos actualizados con posibilidades de autoevaluación, a los cuales podrán recurrir durante y después de sus experiencias reales de enseñanza.

El segundo objetivo, producir un texto altamente *adaptable*, se ha logrado de dos maneras. Primera, el contenido en sí mismo se adapta prácticamente a cualquier curso de la carrera magisterial. Segunda, el libro fue diseñado como un paquete independiente de aprendizaje para los educadores, de tal manera que puede ser empleado en diferentes formas en las diversas partes de la carrera. Los instructores pueden elegir, según su criterio, los capítulos que mejor se adapten a los cursos que dictan. La manera en que se emplee el libro dependerá de la estructura y la organización del programa educacional.

El tercer objetivo, lograr un texto *ameno*, se ha conseguido al revisar el trabajo individual de cada uno de los diversos autores. A la vez que se respetó el estilo de cada uno de ellos, el nivel y la estructura de los textos se organizaron conforme a ciertos estándares establecidos previamente. Se dispuso que en cada capítulo, la presentación del material siguiera un formato que permitiese la autoenseñanza, el cual se compone de cuatro partes: 1) fijación de objetivos; 2) presentación del texto; 3) presentación de ejercicios prácticos con sus respectivas respuestas y 4) inclusión de una prueba de dominio con su clave de respuestas.

Con respecto al cuarto objetivo, presentar material representativo de las *corrientes pedagógicas actuales* más sobresalientes, se ha logrado al reunir a diferentes autores con una vasta experiencia y autoridad en las técnicas que describen en sus respectivas colaboraciones. En la sección que precede al primer capítulo aparece un resumen de la trayectoria académica de cada uno de ellos.

Antes de llevar a cabo la revisión de esta edición, se enviaron cuestionarios por correo a diferentes profesores que habían empleado la edición anterior de la obra (publicada sólo en inglés), pidiéndoles que evaluasen los diferentes capítulos de la misma y que sugiriesen cambios que contribuyeran a mejorarla. Las respuestas obtenidas a través de esta consulta fueron enviadas a los autores, al igual que las sugerencias para su revisión. El resultado de todo ello es la presente edición, la cual contiene las sugerencias realizadas por los usuarios de la edición anterior. Es posible afirmar que esta nueva edición es aún más clara y amena que la anterior, ya que incluye la información más reciente acerca de las diferentes técnicas expuestas, y las mejoras que presenta son producto de la experiencia de los usuarios al aplicar el material de esta obra en su labor docente.

Por otra parte, los lectores familiarizados con la edición anterior notarán la omisión de un capítulo y la adición de otro más. En la edición anterior se incluyó un capítulo acerca del uso de las microcomputadoras, ya que los programas de educación para la formación de maestros incluyen cada vez con mayor frecuencia este tipo de conocimientos, ya sea como parte fundamental de la carrera o como materia optativa. Sin embargo, los resultados del cuestionario enviado a los usuarios de la obra, mostraron que ese capítulo tenía pocas posibilidades de aplicación, ya que en el área de la formación de maestros, la instrucción acerca de las microcomputadoras era de la competencia de otros profesores. En otras palabras, el aprendizaje de la computación era una parte del programa que no cubrían los profesores que emplearon el presente texto para impartir sus cursos, por lo que se decidió eliminar dicho capítulo de la presente edición e incluir una sección dedicada al estudio del aprendizaje cooperativo.

En la década de 1980, el aprendizaje cooperativo surgió como una de las estrategias de enseñanza más promisorias. Dicha estrategia se fundamenta en tres características importantes: los objetivos grupales y las recompensas en equipo, la responsabilidad individual y la igualdad de oportunidades para lograr el éxito. En el trabajo para lograr objetivos académicos comunes, el éxito del equipo depende de la actividad que realiza cada uno de sus miembros, y no únicamente de lo que las "estrellas" hacen. El aprendizaje cooperativo favorece la ayuda mutua entre los estudiantes y genera la interacción alrededor de las tareas académicas, de manera que conduce a los estudiantes al establecimiento de nuevos vínculos sociales. La investigación realizada acerca del aprendizaje cooperativo muestra que estas estrategias no sólo mejoran el aprovechamiento de los alumnos sino que también desarrollan la cohesión entre los grupos sociales. La habilidad para llevar al cabo las estrategias del aprendizaje cooperativo constituye una parte indispensable del repertorio de técnicas de un buen maestro.

James M. Cooper

Contenido

1 *El maestro y la toma de decisiones* 21

James M. Cooper

Notas 42
Bibliografía adicional 43

2 *Planeación didáctica* 45

Greta G. Morine-Dershimer

OBJETIVO 1 Dado un conjunto de instrucciones, construir un mapa conceptual que represente su perspectiva personal acerca de la planeación didáctica y comparar el mismo con los mapas elaborados por otros futuros maestros *47*

OBJETIVO 2 A partir de la información proporcionada por los estudios que han realizado los maestros con experiencia, identificar las características de la planeación productiva *58*

OBJETIVO 3 A partir de la analogía que describe a la planeación didáctica como una producción dramática, generar otras analogías que destaquen sus aspectos importantes *69*

Notas 87
Bibliografía adicional 89

3 *Objetivos instruccionales* 91

Terry D. TenBrink

OBJETIVO 1 Reconocer los objetivos instruccionales bien definidos *93*

OBJETIVO 2 Elaborar objetivos instruccionales bien definidos *105*

OBJETIVO 3 Emplear objetivos instruccionales en la planeación didáctica *119*

OBJETIVO 4 Emplear objetivos instruccionales en la impartición de la enseñanza *122*

Notas 133

Bibliografía adicional 134

4 *Técnicas para la exposición de una clase* 135

Robert Shostak

OBJETIVO 1 Definir la inducción, explicar sus propósitos y dar ejemplos de su aplicación como una técnica en la exposición de una clase *137*

OBJETIVO 2 Planear conjuntos originales de actividades de inducción para aplicarlos en una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas *142*

OBJETIVO 3 Identificar el propósito específico y fundamental de cuatro tipos de explicaciones que se utilizan con frecuencia en la exposición de una clase 145

OBJETIVO 4 Planear explicaciones originales, dada una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas *149*

OBJETIVO 5 Definir el cierre, explicar sus propósitos, y dar ejemplos de su aplicación como una técnica en la exposición de una clase *153*

OBJETIVO 6 Planear cierres originales para aplicarlos en una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas *157*

OBJETIVO 7 Identificar los propósitos instruccionales de la conferencia, y dar ejemplos de su aplicación en la exposición de una clase *161*

OBJETIVO 8 Planear una conferencia original dada una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas *164*

Notas 170

Bibliografía adicional 171

5 *Técnicas para la elaboración de preguntas* *173*
Myra Sadker y David Sadker

OBJETIVO 1 Clasificar las preguntas que pueden hacerse en el salón de clases, de acuerdo con la Taxonomía de Objetivos Educacionales de Bloom: Dominio cognoscitivo *178*

OBJETIVO 2 Construir preguntas para el salón de clases, en los seis niveles de la Taxonomía de Objetivos Educacionales de Bloom *199*

OBJETIVO 3 Describir estrategias de enseñanza adicionales para incrementar cuantitativa y cualitativamente la respuesta de los estudiantes *206*

Notas *225*

Bibliografía adicional *228*

6 *Enseñanza de conceptos* *229*
Peter H. Martorella

OBJETIVO 1 a) Identificar cinco diferentes maneras en que se emplea el término *concepto* en la literatura educativa, b) identificar las características básicas de los conceptos, y c) distinguir entre las características esenciales y las no-esenciales de los conceptos *234*

OBJETIVO 2 a) Clasificar los conceptos de acuerdo con su tipo, mediante cuatro sistemas de clasificación, y b) identificar las diferencias de desarrollo que se presentan entre los estudiantes en el aprendizaje de conceptos *239*

OBJETIVO 3 a) Distinguir entre las dimensiones colectiva y personal del aprendizaje de conceptos, y b) identificar y describir brevemente las tres etapas de la preparación para la enseñanza de conceptos *245*

OBJETIVO 4 a) Identificar cinco dimensiones del aprendizaje de conceptos que pueden evaluarse, y ordenarlas de acuerdo con su nivel de complejidad; y b) identificar y describir brevemente tres procedimientos para la evaluación de las dimensiones personales de los conceptos de los estudiantes *264*

Notas *277*

Bibliografía adicional *278*

7 *Técnicas de comunicación interpersonal* 279

Sandra Sokolove Garrett, Myra Sadker y David Sadker

OBJETIVO 1 Describir las características de la conducta de poner atención *288*

OBJETIVO 2 Diferenciar entre el contenido intelectual y el contenido emocional de los mensajes (escuchar de manera activa) *298*

OBJETIVO 3 Diferenciar entre los tres tipos de reflexión —mensajes verbales, conductas e inferencias *307*

OBJETIVO 4 Diferenciar entre las preguntas de inventario que a) estimulan la comunicación, b) aclaran la información, c) identifican discrepancias, y d) buscan alternativas o soluciones *323*

Notas *339*

Bibliografía adicional *340*

8 *Conducción del salón de clases* 343

Wilford A. Weber

OBJETIVO 1 Definir el término *conducción del salón de clases*, diferenciar las dimensiones instruccional y directiva de la enseñanza, y elaborar un caso relativo a la importancia de la conducción eficaz de un salón de clases *345*

OBJETIVO 2 Describir las cuatro etapas del proceso analítico-plural para la conducción de un salón de clases *350*

OBJETIVO 3 Especificar las condiciones de un salón de clases que se consideran deseables porque promueven la conducta del alumno centrada en una tarea y facilitan la instrucción eficaz y eficiente *353*

OBJETIVO 4 Analizar las condiciones existentes en el salón de clases e identificar los problemas de la conducción, los problemas potenciales de la misma, así como las condiciones deseables *356*

OBJETIVO 5 Describir la naturaleza y la dinámica de las teorías autoritaria, de intimidación, permisiva, del libro de

cocina, instruccional, de modificación de la conducta, del clima socioemocional, y del proceso grupal, en la conducción de un salón de clases *369*

OBJETIVO 6 Identificar las estrategias de conducción que se consideran eficaces *422*

OBJETIVO 7 Analizar una situación dada en un salón de clases, así como describir y justificar la(s) estrategia(s) de conducción que sería(n) la(s) más eficaz(ces) para facilitar y mantener las condiciones deseables en el mismo *424*

OBJETIVO 8 Diseñar un instrumento y un conjunto de procedimientos para la recolección de datos que puedan emplearse para evaluar la eficacia de la conducción *430*

Notas 448

Bibliografía adicional 449

9 ***Aprendizaje cooperativo*** *453*

Mary S. Leighton

OBJETIVO 1 Enlistar y explicar las características críticas de las estrategias eficaces del aprendizaje cooperativo, así como describir las diferentes maneras en las cuales dichas características se incorporan en una clase *457*

OBJETIVO 2 Describir las actividades interpersonales que contribuyen al aprovechamiento del estudiante en los equipos de aprendizaje *464*

OBJETIVO 3 Formar equipos de estudiantes para el aprendizaje, que promuevan la interdependencia social positiva y el éxito académico *467*

OBJETIVO 4 Describir y distinguir entre los Equipos de Estudiantes para el Aprendizaje (Divisiones para el Aprovechamiento en los Equipos de Estudiantes, y Torneos de Juegos entre Equipos), los Rompecabezas, y las estrategias de Investigación grupal *470*

Bibliografía adicional 496

10 ***Evaluación*** *499*
Terry D. TenBrink

OBJETIVO 1 Definir la *evaluación*, así como describir cada una de las cuatro etapas del proceso de evaluación *501*

OBJETIVO 2 Seleccionar el instrumento apropiado para la recolección de información para la evaluación del salón de clases *505*

OBJETIVO 3 Elaborar preguntas eficaces para la evaluación del aprovechamiento *511*

OBJETIVO 4 Crear listas de verificación y escalas de calificación para evaluar los productos y actividades de los alumnos *525*

OBJETIVO 5 Describir cómo se emplea la información para evaluar; esto es, calificar, juzgar el progreso del estudiante y sus cambios de actitudes, así como la eficacia de su propia tarea de instrucción *532*

OBJETIVO 6 Seleccionar y emplear instrumentos estandarizados 546

Notas *557*
Bibliografía adicional *558*

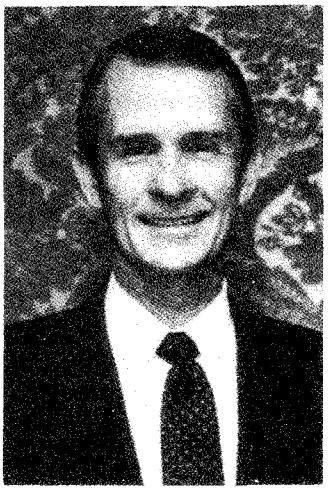
Apéndice A: ***El Juego de la Pregunta Maestra*** *559*

Apéndice B: ***Cartas de conceptos*** *581*

Glosario *585*

Índice *593*

Acerca de los autores



James M. Cooper es profesor de la Commonwealth y Decano de la *Curry School of Education* de la Universidad de Virginia. Ha recibido cuatro títulos de la Universidad de Stanford, dos en Historia y dos en Educación, incluyendo su Ph. D. en 1967. Ha escrito o publicado nueve libros, entre los que se incluyen, como coautor y coeditor con Kevin Ryan: *Those who can* (Aquellos que pueden), *Teach* (Enseñar) y *Kaleidoscope: Readings in education* (Caleidoscopio: lecturas sobre educación), así como *Developing skills for instructional supervision* (Desarrollo de habilidades para la supervisión de la enseñanza). Sus libros y artículos se dirigen al campo de la formación de maestros, de su supervisión, de la microenseñanza y de la evaluación de los programas para la formación de maestros. Sus artículos han sido publicados en revistas tales como *Phi Delta Kappan, Journal of teacher education, Education, Educational Leadership, Elementary School Journal, Elementary English, Journal of research and development in education* y *Education and urban society*. Fue director de uno de los *USOE Model elementary teacher education programs* en la Universidad de Massachusetts y posteriormente fue Decano asociado en los Estudios para graduados en el College of Education de la Universidad de Houston.

Sandra Sokolove Garret es presidenta de Medifacts, Ltd., una compañía que proporciona apoyo médico en las diferentes áreas del cuidado de la salud. La Dra. Garret ha participado en la investigación continua acerca de la comunicación interpersonal entre el médico y el paciente, y de los efectos de tal interacción en aspectos como el mantenimiento de la salud, la rehabilitación y la adaptabilidad. Es autora de varios artículos relacionados con estos y otros aspectos humanísticos de la salud. Recibió su doctorado en Educación en la Universidad de Massachusetts. Ha trabajado en escuelas tales como el *Lesley College, Wheaton College, University of Texas Healt Science Center* y la *Georgetown University School of Medicine.*

Mary S. Leighton obtuvo su Ph. D. en la Universidad de Oregon y es investigadora asociada en el *Johns Hopkins University Center for Research on Elementary and Middle Schools*. Después de graduarse en la Universidad de Chicago, se inició como maestra de primer grado y de educación especial en escuelas públicas de Chicago en el año de 1969. Desde entonces, también se ha desempeñado como maestra en escuelas primarias rurales, incluyendo escuelas pequeñas de un solo salón de clases, en nivel preescolar, preparatorias, escuelas para la educación de los adultos, formación de maestros y escuelas para postgraduados. Actualmente trabaja junto con otros maestros en la implantación del programa "Éxito para todos" en las escuelas públicas de la ciudad de Baltimore. Asimismo, participa en el desarrollo del curriculum en lectura, matemáticas y recursos pedagógicos para los programas del Centro, e imparte talleres para los maestros que desean emplear las estrategias del aprendizaje grupal en escuelas primarias, secundarias y profesionales.

Peter H. Martorella es profesor en el *Department of Curriculum and Instruction, North Carolina State University, Raleigh*. Obtuvo su Ph. D. en la Universidad de Ohio y posteriormente realizó estudios de postgrado en la Universidad de Washington. Es autor de dos libros acerca del aprendizaje de conceptos y ha editado numerosos artículos y libros en las áreas de educación en ciencias sociales y educación impartida por medio de computadoras. Sus trabajos más recientes versan acerca de la función interactuante del video en la instrucción. Ha sido director del programa de educación del *Rockefeller Family Fund* y del departamento de curriculum y educación de la Universidad del estado de Carolina del Norte. Recibió su título como profesor de educación primaria y secundaria en la Universidad de Temple, en la cual dirigió el programa de graduados en educación general. El profesor Martorella ha sido maestro de educación primaria, media y superior.

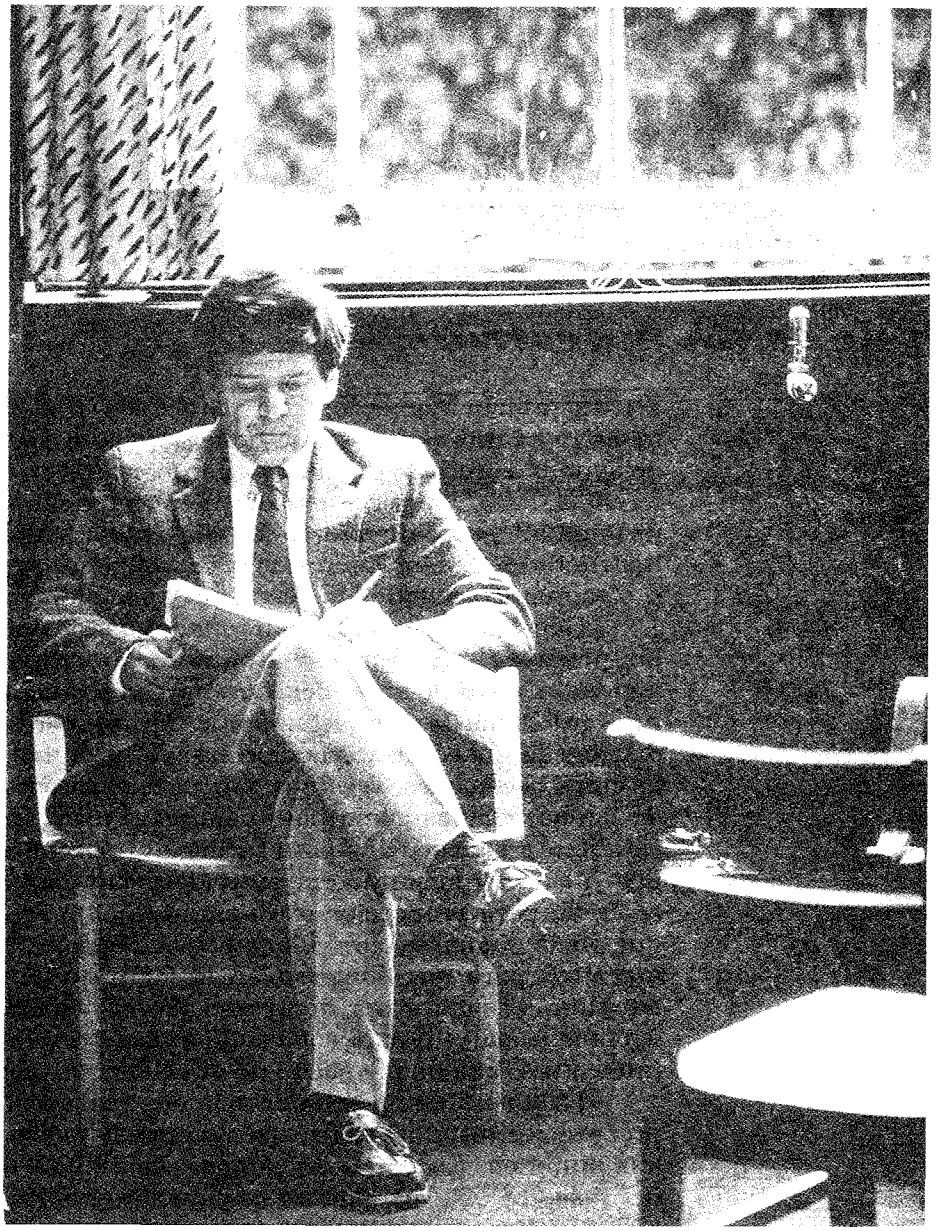
Greta G. Morine-Dershimer es profesora en el *Department of curriculum, instruction and special education of the Curry School of Education* de la Universidad de Virginia, e investigadora en el *Commonwealth Center for the Education of Teachers*. Recibió su doctorado en educación en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia en el año de 1965 después de haberse desempeñado como maestra en escuelas primarias y secundarias durante diez años. Ha impartido cursos para la formación de profesores en Nueva York y California, y ha creado materiales didácticos para el mismo fin en el *Far West Laboratory for Educational Research and Development*. Sus investigaciones se centran en el procesamiento de información del maestro y el alumno, y recientemente ha realizado estudios sobre la planeación didáctica y la toma de decisiones interactiva. En 1988 fue elegida como vicepresidenta de la *American Educational Research Association* para dirigir la división K (*Teaching and Teacher Education*) durante un periodo de dos años. Entre sus publicaciones se cuentan cinco libros y diferentes artículos en revistas tales como *Teachers College Record, Elementary School Journal, Theory into Practice, Social Education, Journal of Teacher Education, Educational Theory* y *American Educational Research Journal*.

Myra y David Sadker son profesores de educación en la Universidad Norteamericana, en la cual Myra se desempeñó como Decano durante seis años. Han sido coautores de cinco libros, entre ellos *Teachers, Schools and Society* (Maestros, escuelas y sociedad, Random House, 1988), y *Sex Equity Handbook for Schools* (Manual de la igualdad sexual en las escuelas, Longman, 1982). Han publicado más de treinta artículos en revistas tales como *Phi Delta Kappan, Harvard Educational Review* y *Educational Leadership*, entre otras. Sus investigaciones se dedican al estudio de la igualdad educativa, la preparación de maestros y el curriculum, y han dirigido de manera conjunta numerosas donaciones recibidas por el Departamento de Educación de los Estados Unidos. Han dirigido talleres de enseñanza para directores y maestros en más de cuarenta estados. Sus investigaciones y publicaciones han recibido varios premios de la *American Educational Research Association*, la *Educational Press Association of America*, la Universidad Norteamericana y la Universidad de Massachusetts. Obtuvieron sus títulos en la Universidad de Boston, en el *City College of New York*, la Universidad de Harvard y la Universidad de Massachusetts.

Robert Shostak es coordinador del programa de Enseñanza del idioma inglés y director administrativo del *International Institute for Creative Communication* en la Universidad Internacional de Florida. Obtuvo su licenciatura en Humanidades en la Universidad de Colgate, su maestría en Enseñanza del idioma inglés en la Universidad Estatal de Nueva York en Albany y su doctorado en Curriculum e instrucción en la Universidad de Connecticut. Impartió clases de inglés en escuelas preparatorias durante seis años antes de dedicarse a la educación superior y la formación de maestros. El Dr. Shostak imparte cursos sobre métodos generales para estudiantes graduados y no graduados, y supervisa en el campo de trabajo a los aspirantes a maestros como parte de sus tareas de enseñanza. Fue columnista para *The Computing Teacher.* Recientemente publicó varios trabajos acerca de las computadoras y la enseñanza del idioma inglés. Sus proyectos más recientes se inscriben en el área de las telecomunicaciones. Es operador de sistemas en un tablero de anuncios sobre educación y recientemente fundó el primer museo de arte en computadoras de los Estados Unidos.

Terry D. TenBrink es director asociado del *Institutional Research and Development* del *Kirksville College of Osteopathic Medicine* en Kirksville, Missouri. Estudió en la Universidad de Missouri en Columbia y obtuvo su doctorado en Psicología educativa en la Universidad de Michigan en 1969. Sus estudios se han dedicado a la teoría del aprendizaje, evaluación, medición y diseño de investigaciones. Sus experiencias como maestro incluyen la educación primaria, secundaria, preparatoria y superior. Asimismo, fue director de una escuela primaria. Ha permanecido en contacto con la labor docente a través de numerosas actividades de consulta en escuelas públicas y en la educación de adultos, así como por la impartición de seminarios y talleres para maestros. Impartió cursos sobre evaluación, aprendizaje, desarrollo humano y psicología educativa general en la Universidad de Missouri. Ha publicado numerosos artículos en diferentes revistas y dedica gran parte de sus esfuerzos a la investigación de las condiciones óptimas para la enseñanza. En 1974, la editorial McGraw-Hill publicó su libro *Evaluation: A practical guide for teachers* (Evaluación: guía práctica para los maestros).

Wiford A. Weber es profesor de educación en el *Department of Curriculum and Instruction* en el *College of Education* de la Universidad de Houston. Obtuvo su licenciatura en Psicología en el *Muhlenberg College* y su doctorado en Psicología educativa en la Universidad de Temple. Fue maestro en esta última, así como en la Universidad de Villanova y en la Universidad de Syracuse. Recientemente ejerció como profesor visitante distinguido en la *Midwestern State University*. Asimismo, trabaja para la Universidad de Houston desde 1971. Actualmente es miembro del Comité de Examinadores para los *National Teachers Examination Core Battery Test of Professional Knowledge* (Exámenes nacionales para maestros-prueba de baterías esenciales para el conocimento profesional). El Dr. Weber ha dirigido numerosos proyectos de investigación y ha elaborado más de ciento cincuenta monografías, artículos, capítulos y libros que versan sobre la formación de maestros, la enseñanza eficaz, la conducción del salón de clases y la disciplina en la escuela. Entre sus obras más importantes se encuentran *A review of the teacher education literature* (Reseña de la bibliografía acerca de la formación de maestros en la conducción del salón de clases), un capítulo —como coautor junto con Linda A. Roff— de *Classroom management: Reviews of the teacher education and research literature* (Conducción del salón de clases: reseña de la bibliografía acerca de la investigación y la formación de maestros, monografía publicada por el *Educational Testing Service* en 1983). Durante su carrera, el Dr. Weber ha coordinado cerca de veinte seminarios y talleres acerca de la conducción del salón de clases y la disciplina en la escuela, dirigidos a maestros, administradores y profesores dedicados a la formación de maestros en sitios tales como Texas y otros estados de la Unión Americana, así como en Alemania, Italia y México. Ha mantenido un contacto constante con las situaciones reales de la actividad docente a través de diversas actividades de consulta e investigación que exigen su presencia en las aulas, ya sea como profesor suplente, impartiendo cursos para graduados o por medio de su participación en varias organizaciones profesionales. Su interés en la conducción de los salones de clase y la disciplina en la escuela proviene de su experiencia como profesor de jóvenes delincuentes.



1

El maestro y la toma de decisiones

James M. Cooper

¿Qué es un maestro?

En un primer momento, ésta parece ser una pregunta obvia. Un maestro es una persona que tiene bajo su responsabilidad la tarea de ayudar a otros a aprender y a comportarse en formas nuevas y diferentes. Pero, ¿a quién se excluye en esta definición?, ¿a los padres de familia?, ¿a los directores de bandas musicales?, ¿a los sargentos instructores?, ¿a los líderes de los muchachos exploradores? En uno u otro momento, todos hemos dado o recibido enseñanza.

Generalmente, el término *maestro* se reserva para designar a las personas cuya función profesional u ocupacional principal es ayudar a otros a aprender nuevos conocimientos y a desarrollar nuevas formas de comportamiento. Dado que la educación, el aprendizaje y la enseñanza, pueden darse —y de hecho, así es— en diferentes escenarios, la educación es muy importante en la mayoría de las sociedades como para dejarse al azar. En consecuencia, se establecen las escuelas para facilitar el aprendizaje, para ayudar a la gente a vivir mejor y a que sus vidas sean más felices. Las escuelas se crean para proporcionar un cierto tipo de experiencia educativa, que puede llamarse *curriculum*. La sociedad entrena y contrata a los maestros para que contribuyan al logro de los propósitos del curriculum. Los maestros, dentro del proceso de educación formal, son agentes sociales que la sociedad emplea para facilitar el desarrollo intelectual, personal y social de aquellos que asisten a la escuela.

Hasta los tiempos modernos, los maestros poseían muy poca preparación formal; con frecuencia apenas y sabían un poco más que sus alumnos. En 1864, un profesor en Illinois describía la imagen del maestro así: "es alguien que puede analizar oraciones y hacer cálculos; tiene poca inteligencia y poco dinero; posee una mentalidad débil, es incapaz de luchar a brazo partido con hombres y mujeres reales por los empleos excitantes de la vida, pero está admirablemente dotado para relacionarse con los intelectos infantiles."[1] No es necesario decirlo, pero esta imagen del maestro ha cambiado considerablemente para mejorar. Los maestros de hoy en día tienen una mejor educación, ganan más dinero y son miembros de la sociedad que gozan de un mayor respeto que el que tenían sus colegas en el siglo diecinueve. La sociedad requiere que sus maestros posean una educación universitaria y un entrenamiento específico como maes-

tros. Este incremento en su nivel educativo, es una muestra del reconocimiento del hecho de que, si han de facilitar el desarrollo intelectual, personal y social de sus alumnos, entonces deben poseer una educación mucho mejor que nunca antes.

Enseñanza eficaz

Poseer un título universitario, de ninguna manera asegura que la enseñanza que impartan los maestros será eficaz. Pero, ¿qué es un maestro eficaz?, ¿qué es un buen maestro?, ¿uno y otro son lo mismo?

Es difícil definir lo que es la buena enseñanza porque el término *bueno* se ha sobreestimado. Lo que una persona considere como buena enseñanza, a otra le puede parecer pobre, porque cada una valora diferentes resultados o métodos. Un maestro puede conducir su salón de clases de manera organizada, altamente estructurada y con énfasis en el contenido intelectual de las disciplinas académicas. En cambio, otro profesor puede hacerlo en un medio menos estructurado y permitir a los estudiantes que elijan libremente el contenido de sus materias y las actividades que más convengan a sus intereses personales. Un observador, a partir de sus propios valores, puede calificar al primer maestro como "bueno" y criticar al segundo por conducir "con demasiada libertad al barco". Pero otro observador puede llegar a la conclusión opuesta con respecto a cuál es el mejor maestro, porque parte de un conjunto de valores diferentes para elaborar sus juicios.

Es difícil superar la dificultad para llegar a un acuerdo respecto a lo que es la "buena" enseñanza; al contrario, puede demostrarse lo que es la enseñanza "eficaz". *El maestro eficaz es aquel que es capaz de hacer que se logren los resultados del aprendizaje.* La naturaleza del aprendizaje es muy importante, pero dos maestros diferentes, como en el ejemplo anterior, pueden esforzarse por lograr diferentes resultados y a ambos se les puede considerar como eficaces. Las dos dimensiones de la enseñanza eficaz son la *intención* y el *logro*.

Sin una intención, el logro de los estudiantes deviene en algo azaroso y accidental; sin embargo, la intención por sí misma no es suficiente, si los estudiantes no alcanzan los objetivos de aprendizaje esperados (aún si la falla se debe a variables que están fuera del control del maestro), no se puede decir que el profesor ha sido verdaderamente eficaz.

Al definir a los maestros eficaces como aquellos que pueden demostrar que poseen la habilidad para hacer que se logren los objetivos de aprendizaje esperados, ¿qué es lo que les posibilita lograr en los estudiantes los resultados deseados? ¿Alguna vez se ha detenido usted a pensar acerca de lo que —si es que hay algo— hace

diferentes a los maestros con respecto a otros adultos que poseen una buena educación? ¿Qué es lo que los maestros eficaces y profesionales deben saber, creer o realizar y que los haga diferentes de otras personas? Piense seriamente estas preguntas porque son fundamentales, las respuestas a las mismas deben encontrarse en el corazón de su programa de formación de maestros.

Algunas personas opinarán que la dimensión crucial es la personalidad del maestro. Dirán que los maestros deben ser amistosos, alegres, simpáticos, moralmente virtuosos, entusiastas y con sentido del humor. En un amplio estudio, David Ryans llega a la conclusión de que los maestros eficaces son justos, democráticos, receptivos, comprensivos, amables, alentadores, originales, listos, interesantes, responsables, constantes, equilibrados y confiables. Al contrario, describe a los maestros ineficaces como parciales, autocráticos, fríos, limitados, severos, inactivos, estereotipados, apáticos, poco convincentes, evasivos, poco constantes, nerviosos e indecisos.[2] Pero, como dos investigsdores en educación señalaron alguna vez, "...¿qué tipo de interacción humana posible no es la mejor si la gente que participa en la misma es amigable, amable, simpática y virtuosa, en lugar de ser precisamente lo contrario?"[3]. Entonces, este grupo de características deseables en los maestros no son exclusivas para ellos.

Puede ser difícil lograr un consenso alrededor de los conocimientos y habilidades que son exclusivas para la profesión de maestro, pero muchos profesores estarían de acuerdo al señalar que ciertos conocimientos y habilidades específicas son necesarias y de hecho existen. Es cierto que los maestros deben conocer a los niños y las etapas de su desarrollo. Deben tener algún conocimiento sobre los eventos que suceden fuera del salón de clases y de la escuela. Deben poseer un dominio suficiente de la materia que van a enseñar para poder diferenciar lo que es importante y central de lo que es incidental y periférico. Deben tener una filosofía de la educación que los ayude a guiarse en su papel de maestros. Deben conocer cómo aprenden los seres humanos y cómo crear ambientes propicios para que se dé el aprendizaje.

Áreas generales de competencia del maestro

Según B. O. Smith, un maestro bien entrenado debe estar preparado en cuatro áreas para conducirse de manera eficaz hacia el logro de los objetivos de aprendizaje esperados.

1. Dominio del conocimiento teórico acerca del aprendizaje y la conducta humanos.

2. Demostración de actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
3. Dominio de la materia que se va a enseñar.
4. Conocimiento de las técnicas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de los alumnos.

1. Dominio del conocimiento teórico acerca del aprendizaje y la conducta humanos. Durante años se ha criticado a la educación por sus prácticas "tradicionales". Las recetas para educar y los procedimientos estandarizados han pasado formal e informalmente entre las generaciones de maestros para ayudarlos a sobrevivir en los salones de clases. A la vez que esta práctica persiste, muchos conceptos científicos provenientes de la psicología, la antropología, la sociología, la lingüística, la cibernética y otras disciplinas afines, ahora están disponibles para ayudar a los maestros a interpretar la realidad compleja que se da en los salones. Los maestros que carecen del conocimiento teórico y de la comprensión que se deriva de tales conceptos científicos, únicamente pueden interpretar los eventos que se dan en sus salones de acuerdo con las creencias populares o el sentido común. Aunque este último con frecuencia es útil, existe una amplia gama de evidencias de que los maestros que tienen el hábito de apoyarse en él, generalmente interpretan erróneamente los sucesos que ocurren en sus salones de clases.

Con frecuencia, los maestros principiantes se enfrentan a la difícil situación de recibir mensajes diferentes y contradictorios de sus profesores y de los otros maestros con quienes trabajan. Mientras sus profesores poseen la aptitud para enfocar el conocimiento teórico, los maestros con experiencia casi siempre les recomendarán: "Olvídense de las fantasías teóricas y escúchenme a mí. Yo les diré lo que realmente funciona en la vida real." Esta manera tradicional de entender a la educación puede entrar en conflicto con lo que el nuevo maestro ha aprendido y crear un dilema acerca de cómo manejar una situación.

El problema con el cual se enfrentan los nuevos maestros no es que las teorías no funcionen, sino que simplemente no las han internalizado al punto en que puedan emplearlas para interpretar y resolver problemas prácticos. No se les han dado oportunidades suficientes para que apliquen su conocimiento, para traducir la teoría en práctica y, por lo tanto, para dominar la primera.

Un ejemplo de un concepto teórico que se deriva de la psicología y que tiene grandes implicaciones para los maestros es el de *reforzamiento*. En sus cursos de psicología educativa, la mayoría de los maestros aprendieron que cuando se refuerza una conducta, ésta se vuelve más fuerte y seguramente tenderá a repetirse. No obstante, estos mismos maestros frecuentemente responden a un alumno

travieso pidiéndole que ponga atención a la clase. Si el alumno se comporta de mala manera porque tiene necesidad de reconocimiento, el maestro, al llamarle públicamente la atención, refuerza su conducta. Cuando el alumno continúa con su mal comportamiento, el maestro no comprenderá porqué lo hace. Aunque el maestro posea intelectualmente el concepto de reforzamiento, este conocimiento no es sinónimo de internalización o dominio del mismo. El dominio requiere de la aplicación práctica en situaciones concretas.

Dado que el conocimiento teórico puede emplearse para interpretar situaciones y resolver problemas, muchos eventos que suceden en el salón de clases pueden reconocerse y resolverse; de otra forma no se notarían ni se explicarían. Ésta no es una tarea fácil. Requiere de comprensión, visión, práctica y retroalimentación de sus colegas y profesores. La habilidad no se logra únicamente por medio del entrenamiento formal; es un proceso que dura toda la vida y que incluye, además del entrenamiento formal, un programa de constante auto-mejoramiento en el campo de trabajo.

2. Demostración de actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas. La segunda área de competencia que se identificó como esencial para la enseñanza eficaz tiene que ver con las actitudes. Una *actitud* es una predisposición para actuar de manera positiva o negativa hacia las personas, ideas o eventos. Muchos educadores están convencidos de que las actitudes de los maestros son una dimensión importante en el proceso de enseñanza. Las actitudes tienen un efecto directo sobre nuestra conducta; ellas determinan cómo nos vemos a nosotros mismos y cómo interactuamos con los demás.

Las categorías más amplias de actitudes que afectan el comportamiento del maestro al enseñar son las siguientes: a) las actitudes de los maestros hacia sí mismos, b) las actitudes de los maestros hacia los alumnos, c) las actitudes de los maestros hacia sus colegas y padres de familia, d) las actitudes de los maestros hacia su materia.

a) *Actitudes de las maestros hacia sí mismos.* La psicología ha demostrado que las personas que niegan sus emociones o que no pueden enfrentarse a ellas, igualmente son incapaces de respetar y enfrentar los sentimientos de los demás. Si los maestros deben entender y simpatizar con los sentimientos de sus alumnos, entonces deben reconocer y comprender los suyos propios. Muchos colegios responden a esta necesidad incluyendo sesiones de consulta, pensamiento reflexivo y experiencias de creación de conciencia como parte de sus programas de formación de maestros. Estas experiencias enfatizan la introspección, la auto-evaluación y la retroalimentación por parte de los demás participantes. El objetivo es ayudar a los futuros maestros a aprender más acerca de sí mismos, de sus actitudes y cómo los perciben los demás.

b) *Actitudes de los maestros hacia los alumnos.* En ocasiones, muchos maestros guardan hacia los estudiantes actitudes o sentimientos que van en detrimento de la eficacia de la enseñanza que imparten. Afinidades o rechazos fuertes hacia determinados alumnos, inclinaciones hacia o contra algunos grupos étnicos en particular, bajas expectativas de aprendizaje para los niños de bajos recursos, e inclinaciones hacia o contra ciertos tipos de conducta en los estudiantes, pueden reducir la eficacia de la enseñanza. El autoconocimiento de tales actitudes hacia los niños en particular o hacia grupos de niños, es necesario si es que los maestros deben enfrentarse con sus propios sentimientos y creencias. Si los maestros poseen empatía hacia sus alumnos y los valoran como personas únicas, enseñarán de manera más eficaz y obtendrán mayor satisfacción de su actividad.

c) *Actitudes de los maestros hacia sus colegas y padres de familia.* Los maestros no existen en salones de clases aislados. Interactúan con sus compañeros y con los empleados administrativos de la escuela y con frecuencia tratan asuntos delicados con los padres de familia. Algunas veces pueden tratar eficazmente a los niños, pero a causa de actitudes negativas hacia los adultos con quienes alternan, su vida profesional no tiene éxito. Este es un ejemplo raro; sin embargo, la mayoría de la gente tiene actitudes parecidas hacia todas las personas, niños y adultos y poseen características similares. Muchos de los comentarios que ya se hicieron acerca de las actitudes de los maestros hacia sí mismos y hacia los niños también se aplican hacia sus colegas y padres de familia.

d) *Actitudes de los maestros hacia la materia que imparten.* El mensaje consta de una sola palabra: ¡ENTUSIASMO! Así como los alumnos perciben las actitudes del maestro hacia ellos, también son sensibles a las actitudes del maestro hacia la materia. Los maestros que no muestran entusiasmo por lo que enseñan, difícilmente pueden esperar respuestas entusiastas por parte de sus alumnos. Después de todo, si a usted no le interesa la materia, ¿cómo espera motivar a sus estudiantes para que la aprendan?

3. Dominio de la materia que va a enseñar. Esta es una necesidad obvia para cualquier maestro. Tomar cursos de biología, historia o matemáticas no es suficiente. En realidad, la preparación de una materia por parte del maestro tiene dos aspectos: 1) el estudio de la materia en sí mismo y 2) una selección juiciosa de los materiales que pueden transmitirse de manera exitosa a los alumnos.

Los cursos universitarios en disciplinas tales como matemáticas o inglés, ayudan a los maestros a adquirir una comprensión de las mismas, sus conceptos básicos y sus formas de investigación; pero no están dirigidos hacia lo que se debe enseñar en las escuelas primarias y secundarias. Esto es menos extenso y avanzado que el

contenido de tales cursos, como es obvio, y requiere por parte del maestro que éste conozca muy bien el curriculum de la escuela.

Por lo tanto, los maestros deben re-pensar gran parte del contenido de una disciplina en particular, en relación con la vida de sus alumnos. Para ser comunicadores eficaces, los maestros necesitan comprender a los alumnos y a la materia y, más aún, poseer un entrenamiento especial, que les permita vincular ambos elementos.

Como B. O. Smith establece:

> El maestro debe conocer muy bien el contenido que va a enseñar, así como las disciplinas de las cuales proviene dicho material. Lo primero es necesario para enseñar cualquier cosa. Lo segundo se aplica para poseer un conocimiento más profundo, lo cual es esencial para que el maestro se sienta seguro intelectualmente y para que tenga la habilidad para manejar el contenido con una mayor comprensión del mismo[4].

4. Conocimiento de las técnicas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de los alumnos. La cuarta área de competencia de los maestros eficaces se refiere al repertorio de técnicas de enseñanza que deben poseer. Tal repertorio es necesario si los maestros desean enseñar con eficacia a grupos de alumnos que poseen diferentes experiencias y aptitudes de aprendizaje. Por lo tanto, los programas de formación de maestros deben incluir un entrenamiento específicamente dirigido a la adquisición de técnicas de enseñanza específicas. Independientemente de que los elementos de conocimiento que intervengan en la preparación de los maestros se enfoquen hacia los contextos o situaciones que éstos enfrentan, los elementos de entrenamiento práctico deben dirigirse directamente hacia los aspirantes a maestros —hacia la observación, análisis y modificación de su conducta como educadores.

El maestro y la toma de decisiones

Hasta el momento se han examinado brevemente las cuatro áreas de competencia que los maestros deben dominar para desarrollarse con eficacia. Así como esta revisión es útil para obtener un panorama de los componentes básicos de un programa de formación de maestros bien diseñado, no proporciona una guía para el maestro que se enfrenta a la tarea de enseñar. Un modelo del maestro y del proceso de enseñanza puede proporcionar una mejor guía para ayudarles a comprender lo que deben hacer cuando enseñan. Con este propósito, se examinará el modelo del maestro y la toma de decisiones.

En primer lugar, considere la siguiente situación. Usted es un profesor de ciencias sociales en una escuela secundaria. Desea enseñarles a sus alumnos lo que es una tarifa proteccionista. ¿Qué

decisiones debe usted tomar antes de lograr lo anterior? Primero, *tiene que decidir qué es exactamente lo que usted desea que conozcan acerca de las tarifas proteccionistas.* Probablemente querrá que conozcan las diferencias existentes entre dichas tarifas y las de renta pública, por qué los países imponen tarifas proteccionistas, cómo es que responderán los otros países, así como quién se beneficia y quién sufre cuando se imponen este tipo de tarifas.

Segundo, *usted debe decidir cuál conducta de los alumnos considerará como evidencia de que los estudiantes han comprendido lo que son las tarifas proteccionistas y sus ramificaciones.* ¿Tendrán que repetir la definición de memoria? ¿Tendrán que dar ejemplos? ¿Tendrán que analizar una situación hipotética y describir los pros y los contras de la imposición de tarifas proteccionistas?

Tercero, *usted deberá planear una estrategia para obtener el aprendizaje deseado en los alumnos.* ¿Hará que los estudiantes lean algo? ¿Hará usted una exposición para ellos? ¿Les mostrará algunos materiales audiovisuales? ¿Cuántos ejemplos necesitará? ¿Qué precauciones deberá tomar para aquellos alumnos que no comprendan? ¿Cuánto tiempo asignará para esta actividad de aprendizaje?

Cuarto, *conforme usted imparte la clase, deberá decidir, con base en las reacciones de los alumnos, qué partes de su estrategia deberá ajustar.* ¿Responderán los alumnos en la manera en que usted había previsto? El desarrollo en el salón, ¿le obliga a cambiar las tácticas o decisiones que previamente había tomado?

Quinto, *usted necesitará evaluar el impacto y los resultados de su enseñanza.* ¿Los estudiantes han demostrado de manera satisfactoria que comprendieron lo que son las tarifas proteccionistas? En caso contrario, ¿qué es lo que no comprenden? ¿Qué puede hacerse al respecto? ¿Qué tan eficaces son las estrategias que usted empleó para la enseñanza del concepto?

Para responder a todas estas preguntas es necesario tomar decisiones al elegir entre varias alternativas. Aún la decisión inicial de enseñar el concepto de tarifas proteccionistas, parte de la elección entre diferentes conceptos de las ciencias sociales. Como lo demuestra este ejemplo, el maestro toma decisiones constantemente en relación con el aprendizaje de sus alumnos y las estrategias de enseñanza apropiadas.

¿Qué clase de decisiones? En el ejemplo de las tarifas proteccionistas, usted tuvo que decidir la manera en la cual los estudiantes aprenderían mejor las características de dichas tarifas, basándose en las experiencias de aprendizaje anteriores que poseían los alumnos. Si se decidió por la conferencia, usted predijo que, para ese grupo de alumnos y con los materiales disponibles, éste sería el método por medio del cual los estudiantes aprenderían mejor.

Suponga que a la mitad de la conferencia, usted recibe ciertas señales que le indican que los estudiantes no están realmente comprendiendo el concepto de tarifa proteccionista. Puede ser que aún no estén listos para comprender el concepto, o tal vez usted no está llevando a cabo eficazmente la exposición. Es el momento de decidir si continúa o no, si prueba con una estrategia diferente, o si vuelve a presentar el concepto más adelante. Los diferentes pasos en el modelo de toma de decisiones se presentan en la figura 1.1. En su papel educativo, el maestro debe tomar decisiones relacionadas con las tres funciones básicas de la enseñanza que se muestran en la figura 1.1: 1) planear, 2) implementar y 3) evaluar.

La función de *planeación* requiere que los maestros tomen decisiones acerca de las necesidades de sus alumnos, los propósitos y objetivos más apropiados para ayudarlos a satisfacer dichas necesidades, la motivación necesaria para lograr sus propósitos y objetivos, y las formas de impartir instrucción y las estrategias de enseñanza más adecuadas para el logro de los mismos propósitos y objetivos. Frecuentemente la función de planeación se lleva a cabo cuando los maestros están a solas y tienen tiempo para considerar tanto planes amplios como breves, el progreso de los estudiantes hacia el logro de los objetivos, la disponibilidad de materiales, el tiempo requerido para las diferentes actividades y otros aspectos. Algunas habilidades para la enseñanza en las que se apoya la función de planeación son: la observación de la conducta de los alumnos, la realización de un diagnóstico de sus necesidades, el establecimiento de propósitos y objetivos y de la secuencia entre los mismos, así como la determinación de las actividades de aprendizaje apropiadas a los objetivos.

La función de *implementación* requiere que los maestros lleven a cabo las decisiones que se elaboraron en la etapa de planeación, particularmente aquellas relacionadas con las formas de impartir la instrucción, las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje. Así como gran parte de la función de planeación se lleva a cabo cuando los maestros están a solas, la función de implementación se da cuando interactúan con los alumnos. Las habilidades para

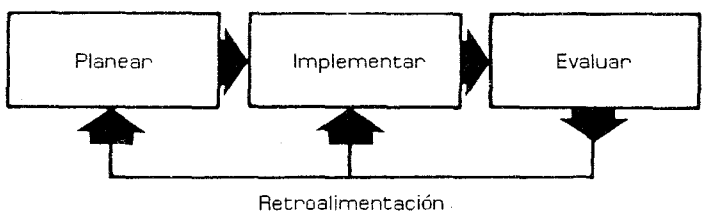


FIGURA 1.1 Modelo del maestro y la toma de decisiones.

la enseñanza que apoyan la función de implementación son las siguientes: exponer y explicar, escuchar, hacer introducciones y demostraciones, motivar las respuestas en los estudiantes y lograr el cierre.

La función de *evaluación* requiere que se tomen decisiones acerca de la propiedad de los objetivos elegidos, así como de las estrategias de enseñanza que les corresponden a tales objetivos y, por último, si los estudiantes lograron los objetivos de aprendizaje. Para llevar a cabo las decisiones necesarias, los maestros deben determinar qué clase de información necesitan y la manera en que van a reunirla. Entre las habilidades para la enseñanza que apoyan la función de evaluación se incluyen la especificación de objetivos de aprendizaje que deben evaluarse; la descripción de la información necesaria para llevar a cabo tal evaluación; la obtención, análisis y registro de dicha información y la formación de juicios.

La dimensión de *retroalimentación* en el modelo de toma de decisiones, simplemente significa que usted debe examinar los resultados de su enseñanza y entonces decidir cómo puede manejarse adecuadamente cada una de las tres funciones de la enseñanza. Sobre la base de este examen, usted determina si ha tenido éxito en el logro de sus objetivos o si necesita elaborar nuevos planes o probar nuevas estrategias para la implementación. Entonces, la retroalimentación constituye la nueva información que usted procesa en la toma de decisiones para hacer los ajustes necesarios en las funciones de planeación, implementación o evaluación, o para continuar sobre las mismas bases. Es la manera en que el sistema de toma de decisiones se auto-corrige.

El modelo del maestro y la toma de decisiones se presenta como una manera de concebir el papel educativo del maestro. Hay que admitirlo, esta concepción es una simplificación de lo que ocurre en la enseñanza, pero por esto mismo, los modelos son útiles. Porque permiten ver el bosque sin confundirlo con los árboles.

Este modelo en particular representa una teoría de la enseñanza y hace algunas aseveraciones básicas. Primera, el modelo asume que la enseñanza se gobierna por objetivos, esto es, se buscan cambios en el pensamiento o conducta de los estudiantes. Segunda, el modelo asume que los maestros dan forma de manera activa a su propia conducta. Hacen planes, los llevan a cabo y continuamente realizan ajustes según información nueva respecto a los efectos de sus acciones. Tercera, el modelo asume que la enseñanza es básicamente un proceso racional que puede mejorarse por medio del análisis de sus componentes. Considera que los maestros pueden controlar el proceso de retroalimentación por medio de la selección tanto de la cantidad como de la clase de la misma que puede emplearse. Cuarta, el modelo asume que los maestros, por medio de sus propias acciones, pueden influir en los estudiantes para que éstos cambien su conducta

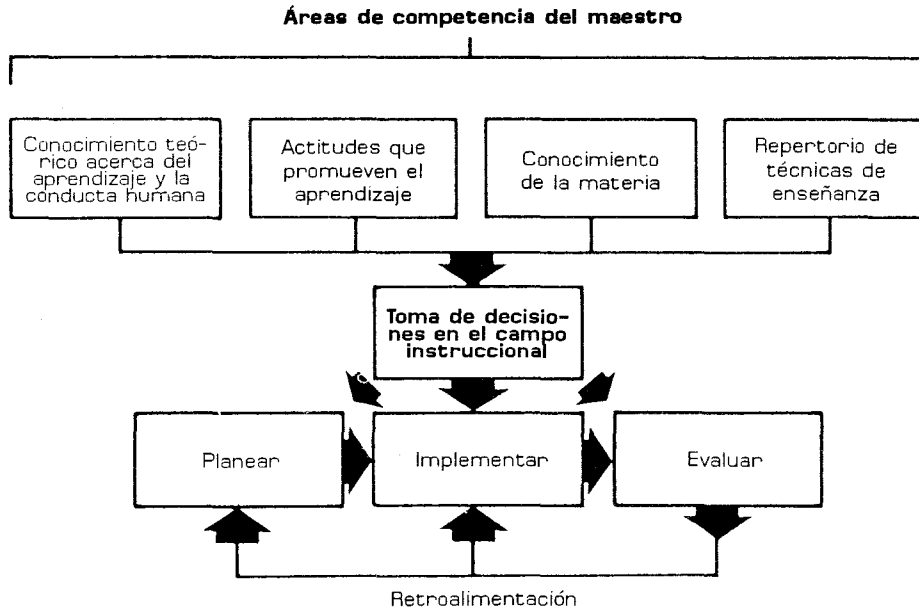


FIGURA 1.2 Relación entre las áreas de competencia del maestro y la toma de decisiones en el proceso educativo.

según las formas deseadas. Para decirlo de otra manera, el modelo asume que la conducta del maestro al impartir enseñanza puede afectar la conducta del estudiante al aprender.

Existen otros modelos que representan el papel del maestro de manera diferente y sobre la base de otras suposiciones acerca de lo que es la enseñanza eficaz; sin embargo, se seleccionó este modelo para presentarlo como la rúbrica organizativa del libro, por su simplicidad y su poder para capturar la esencia de lo que los maestros realizan durante el proceso educativo. Los maestros son profesionales que se educan y se forman para tomar y llevar a cabo decisiones.

Las cuatro áreas generales de competencia del maestro, que Smith identificó y que se discutieron anteriormente, representan las categorías más amplias de preparación que los maestros necesitan para realizar decisiones inteligentes y eficaces. Así, las herramientas que necesitan para elaborar y llevar a cabo juicios y decisiones profesionales son: la competencia en el conocimiento teórico acerca del aprendizaje, en las actitudes que promueven el aprendizaje y las relaciones humanas positivas, en el conocimiento sobre la materia que se va a enseñar y un repertorio de técnicas de enseñanza. La figura 1.2 muestra esta relación.

A partir del esquema representado en la figura 1.2, uno podría pensar que hay quienes luchan por alcanzar el dominio del modelo de toma de decisiones sin lograrlo nunca. Para obtener la maestría podría requerirse el dominio total de las cuatro áreas de competencia y la habilidad para aplicar el conocimiento, las actitudes y las habilidades adquiridas en cada decisión educativa. Aún si no puede conseguirse la maestría en la toma de decisiones, los maestros pueden ir logrando la competencia en la misma y, en consecuencia, se vuelven cada vez más eficaces con sus alumnos.

¿Cómo se adquieren las Técnicas de Enseñanza?

La presente obra se diseñó con el objetivo de proporcionarle un importante repertorio de técnicas de enseñanza para el proceso de toma de decisiones. Sin dicho repertorio, sus alternativas para la toma de decisiones se reducirían seriamente. Las técnicas que se escogieron para este libro tienen el apoyo de muchos profesores que se dedican a la formación de maestros; dicho apoyo se basa en su propia experiencia educativa, en su diagnóstico del papel del maestro en la toma de decisiones, así como en la evidencia que proporciona la investigación educativa. Estas técnicas son complejas. Su adquisición requiere tanto del estudio cuidadoso como de la práctica diligente. Este libro se diseñó para que usted se inicie en la reflexión sobre dichas técnicas; en la comprensión de sus propósitos y de cómo se ajustan al acto educativo; y en la práctica de su aplicación en situaciones analíticas, simuladas o directamente en el salón de clases. Tanto usted como sus instructores tendrán oportunidades para practicar las técnicas en situaciones más complejas y realistas, y eventualmente podrán practicarlas en el contexto del salón de clases con los estudiantes.

¿Cómo puede uno aprender técnicas de enseñanza complejas de tal manera que lleguen a formar parte del propio estilo de enseñanza? Bryce Hudgins describió muy bien un proceso de tres etapas para la adquisición de habilidades complejas.[5] La primera fase es la *cognoscitiva.* El estudiante debe formarse un mapa cognoscitivo de la habilidad que va a aprender. Debe conocer el propósito al cual responde la misma y cuáles serán los beneficios que obtendrá. Más aún, esta fase cognoscitiva ayuda al estudiante a aislar los diferentes elementos de la habilidad, su secuencia y la naturaleza del desempeño final. Como Hudgins señala: "Este es el momento durante el cual se le puede facilitar el aprendizaje al estudiante, al ayudarle a formarse un concepto de lo que es la habilidad, de cómo sus elementos forman un todo y de la manera en que su conocimiento

y experiencia actuales pueden contribuir (esto es, transferirse positivamente) a lo que va a aprender."[6]

La segunda fase para la adquisición de las habilidades complejas es la *práctica*. Todos conocemos el dicho, "la práctica hace al maestro". Si bien este supuesto puede dejar de tomar en cuenta muchos otros requisitos, también es cierto que las técnicas o habilidades complejas no pueden aprenderse sin una buena cantidad de práctica. La movilidad que realiza un nadador olímpico aparentemente sin esfuerzo, no puede adquirirse sin haber nadado antes cientos de kilómetros. Igualmente, la habilidad para conducir un auto no se aprende sin antes haber practicado mucho. Por lo tanto, lo mismo sucede con las habilidades complejas.

La tercera fase para la adquisición de una habilidad compleja es el *conocimiento de los resultados*. La práctica no será realmente buena a menos que la persona que intenta adquirir la técnica reciba retroalimentación en relación a su actuación. Este punto se ha demostrado muchas veces en los experimentos psicológicos en los cuales se les proporciona a los sujetos grandes cantidades de práctica en relación a una habilidad dada, pero se les priva de cualquier retroalimentación con respecto a su desempeño. Sin retroalimentación, su desempeño no mejora, mientras que otros sujetos, cuya práctica de la misma habilidad incluye una retroalimentación, mejoran su desempeño inicial.

Ya que el aprendizaje de técnicas de enseñanza complejas requiere 1) comprensión cognoscitiva, 2) práctica y 3) conocimiento del desempeño realizado (retroalimentación), toda clase de materiales para la formación de maestros cuyo objetivo sea el desarrollo de tales técnicas, debe incorporar en su diseño estas tres condiciones. Este libro sigue este tipo de diseño. También es un libro autodidacta; esto es, usted puede aprender los aspectos conceptuales de una técnica en particular sin apoyarse en instructores o materiales externos, o sin la disponibilidad de un grupo de alumnos a quienes enseñar. Sin embargo, habrá ocasiones en las que se le pida que trabaje con algunos de sus colegas o que retroalimente a otro.

Usted se preguntará: "¿Puede adquirirse el dominio de las técnicas de enseñanza complejas sin tener alumnos a quienes enseñar?". Definitivamente, no, pero existen varias etapas intermedias que son útiles para que pueda adquirirlas. Hudgins presenta tres etapas en la figura 1.3*. La etapa 1 incluye la comprensión concep-

*Bryce B. Hudgins, "Self-Contained Training Materials for Teacher Education: A Derivation from Research on the learning of Complex Skills", Reporte no. 5, National Center for the Development of Training Materials in Teacher Education (Centro Nacional para el desarrollo de materiales didácticos para la formación de maestros), (Bloomington, Indiana: School of Education, Indiana University), 1974, p. 23, reimpresión autorizada.

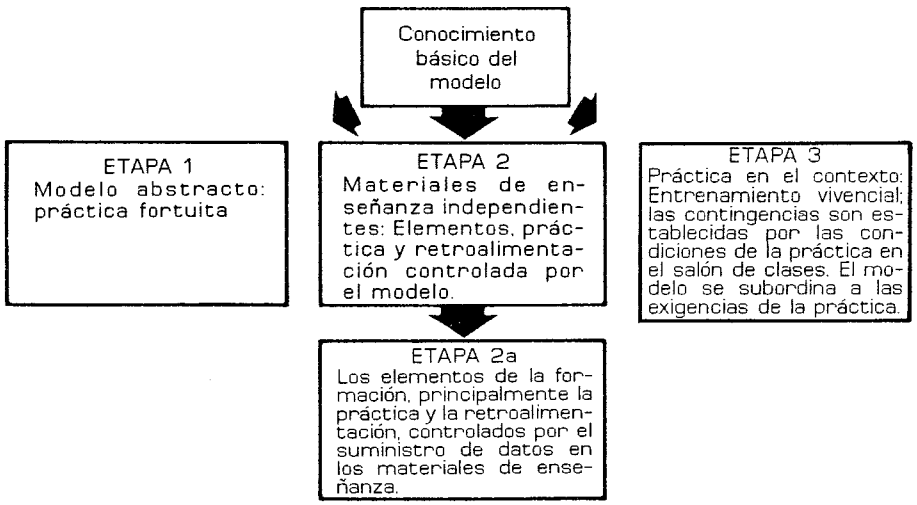


FIGURA 1.3 Materiales didácticos independientes en la secuencia de la formación de maestros. La figura muestra: 1) la dependencia de los materiales didácticos hacia una base de conocimiento adecuada y 2) la posición de los materiales conforme la dimensión de la realidad va cambiando en el entrenamiento.

tual de la técnica, sus elementos, su secuencia y la naturaleza del desempeño final. Frecuentemente, la primera etapa se logra por medio de la lectura acerca de la técnica y de sus elementos y/o de la observación de su demostración y la explicación de sus diferentes elementos. Normalmente, no incluye práctica.

La etapa 2 se logra a través de materiales didácticos independientes para cada uno de los elementos principales que comprende el modelo de la técnica. Se debe proporcionar una retroalimentación adecuada para cada uno de los elementos del modelo. El material didáctico deberá prepararse de acuerdo con los elementos del modelo.

La etapa 2a requiere que los ejercicios prácticos que se incluyen en los materiales didácticos, se desarrollen alrededor de los datos obtenidos a partir de los estudios de los niños. En otras palabras, las situaciones prácticas, tomadas de datos reales, deben emplearse para hacerlos lo más verídicos posible y con gran capacidad para que sean transferibles a los salones de clases.

La etapa 3 representa las situaciones en un salón de clases, en las que se puede practicar la técnica con los estudiantes. Este es el contexto en el cual los maestros intentan "reunir todas las piezas" y

recibir una retroalimentación en relación con su desempeño. La importancia de las etapas 2 y 2a se hace evidente cuando se intenta pasar directamente de la 1 a la 3. Leer primero acerca de la técnica e inmediatamente después pasar a la práctica de la misma, es como leer un manual que nos dice cómo se opera un automóvil y después pasar a conducirlo en el tráfico intenso. Obviamente, ningún instructor de manejo responsable emplearía este procedimiento. Al contrario, es necesario que los estudiantes practiquen los diferentes elementos en situaciones simuladas o controladas, antes de conducir el automóvil por sí mismos.

Dado que en la formación de maestros ha faltado material didáctico para el desarrollo de las técnicas de enseñanza básicas, los maestros principiantes tradicionalmente han pasado de la etapa 1 directamente a la 3. En algunas ocasiones, el maestro tiene éxito a pesar de las circunstancias, pero en muchos casos, los resultados son desastrosos. Aunque es necesario que al final de su formación, usted practique estas técnicas con estudiantes en situaciones de enseñanza reales, su probabilidad de éxito se incrementará enormemente si primero se aplica al desarrollo de una comprensión exhaustiva de la técnica y de sus elementos, si realiza prácticas basadas en situaciones reales y si recibe retroalimentación para corregir su desempeño.

El diseño del libro

El propósito de este libro es ayudarle a desarrollar la competencia necesaria en las técnicas de enseñanza que fueron seleccionadas y que son básicas para la realización del modelo de toma de decisiones. Para adquirir estas técnicas de enseñanza complejas, usted necesitará seguir el modelo de tres etapas de Hudgins. De acuerdo con esto, la obra incorpora dicho modelo en su diseño.

Cada capítulo del libro está dedicado a una técnica de enseñanza en particular. En cada uno de ellos, se proporciona un mapa conceptual de la técnica a adquirir, que incluye el propósito de la técnica, sus diferentes elementos, su secuencia y la naturaleza del desempeño final.

Cada capítulo está formado por materiales independientes que requieren práctica y que le proporcionan una retroalimentación a su trabajo. Si las circunstancias lo permiten, su instructor también le facilitará diferentes oportunidades para practicar las técnicas en el contexto de un salón de clases.

Para desarrollar las técnicas de enseñanza con fluidez y un alto nivel de competencia, se necesita mayor práctica de la que este libro puede aportar. Si usted es maestro de educación primaria, deberá

practicar gran parte de estas habilidades dentro del contexto que proporcionan las diferentes materias. Por ejemplo, la competencia que logre en las técnicas para elaborar preguntas, parcialmente será producto del conocimiento que usted posea de la materia sobre la que hace las preguntas. De acuerdo con el ejemplo que se utilizó anteriormente, si usted sabe poco acerca de las tarifas proteccionistas, seguramente no elaborará preguntas estimulantes ni provocativas acerca del tema.

Formato de cada capítulo

Todos los capítulos se escribieron con base en un formato común que contiene: 1) un conjunto de objetivos, 2) fundamentos, 3) materiales y actividades de aprendizaje y 4) pruebas de dominio.

1. Objetivos. Se establecen en términos de los resultados que debe lograr el alumno; especifican la(s) capacidad(es) que se espera que usted demuestre. En el lugar donde sea apropiado, los objetivos se ordenan jerárquicamente, desde los relativamente simples hasta los más complejos.

2. Fundamentos. Describen el propósito y la importancia de los objetivos dentro de cada capítulo. Pretenden explicar porqué debe usted gastar su tiempo en adquirir las capacidades que se pretende producir en cada capítulo. Son importantes porque si usted no está convencido de la importancia de la técnica para la enseñanza eficaz, no tiene caso que usted intente adquirirla.

3. Materiales de lectura y actividades. Cada objetivo se acompaña de un conjunto de materiales de lectura que se escribieron específicamente para cada uno de ellos. Además, los autores proporcionan actividades para aquellos que deseen realizar un trabajo adicional sobre algún objetivo en particular. La naturaleza de los materiales de lectura y de las actividades varía según el objetivo del que se trate.

4. Pruebas de dominio. Cada capítulo contiene pruebas de dominio con sus respectivas secciones de respuestas correctas para permitirle a usted evaluar si ha logrado o no los objetivos. Estas pruebas valoran su aprendizaje una vez que usted ha cubierto los materiales de lectura y las actividades para cada capítulo. Esta técnica le permite descubrir inmediatamente después de haber terminado cada sección si usted ha logrado o no cumplir satisfactoriamente el objetivo. Además, al final de algunos capítulos se presentan pruebas de dominio finales que le permiten realizar una última revisión acerca de su logro.

Este formato (objetivos, fundamentos, actividades de aprendizaje y pruebas de dominio) se ha aplicado con gran éxito en cientos de programas de formación de maestros. Es un diseño eficiente porque todos los materiales se han dispuesto para ayudar a los alumnos a lograr los objetivos establecidos. Los materiales ajenos o intrascendentes se eliminaron para permitir a los estudiantes un mejor uso de su tiempo. Si se emplea de manera apropiada, el formato aumenta la probabilidad de que usted adquiera un nivel inicial de competencia en estas técnicas básicas de enseñanza.

Descripción de las técnicas

Las técnicas que se incluyen en el presente libro se eligieron sobre la base de su importancia para la realización del modelo de toma de decisiones en la enseñanza. Se pudieron haber incluido otras técnicas, pero sólo se escogieron las más importantes.

Como usted recordará, los tres elementos básicos del modelo de toma de decisiones son: planear, implementar y evaluar. Cada una de las técnicas es importante para lograr por lo menos una de estas tres funciones. Algunas son útiles para más de una función. Las nueve técnicas que conforman el presente libro son:

Planear	Planeación Objetivos instruccionales
Implementar	Técnicas de exposición Elaboración de preguntas Enseñanza de conceptos Comunicación interpersonal Conducción del salón de clases Aprendizaje grupal
Evaluar	Evaluación

Planeación. Esta es tal vez la función más importante de la actividad del maestro, pues el modelo de toma de decisiones en su conjunto se basa en esta técnica. En el capítulo 2, Greta Morine-Dershimer enfatiza las características claves de la planeación productiva. Sobre la base de investigaciones, Morine-Dershimer examina las diferencias que existen entre la planeación que elaboran los maestros principiantes y la que realizan los expertos. Estos últimos establecen rutinas que llevan eficazmente a la práctica, tales como la recolección de tareas, la distribución de materiales y dirigirse a los alumnos.

También poseen repertorios de rutinas y procedimientos alternativos para emplearlos en situaciones diferentes. En lugar de tener una sola manera para lograr un objetivo, los maestros expertos plancan y realizan diferentes procedimientos según las necesidades. Asimismo, la autora también las características de los planes de clase y de unidad eficaces por medio de la comparación de la plancación didáctica con la producción dramática, incluyendo el uso de guiones, escenarios e improvisaciones.

Objetivos instruccionales. La elaboración de objetivos instruccionales es una técnica de plancación básica. Por medio de su especificación, los maestros definen sus propósitos en términos claros y comprensibles. En el capítulo 3, Terry TenBrink hace una distinción entre objetivos correcta e incorrectamente elaborados. El capítulo brinda diferentes oportunidades para: 1) elaborar correctamente objetivos instruccionales, 2) elaborar objetivos para una unidad de enseñanza, 3) emplear los objetivos en la plancación y 4) emplear los objetivos para implementar la instrucción. Los objetivos instruccionales correctamente elaborados posibilitan a los maestros plancar e implementar sus estrategias de enseñanza. El éxito de los maestros en la realización de las técnicas depende en gran medida de la seriedad y la claridad de sus objetivos instruccionales.

Técnicas de exposición. En el capítulo 4, Robert Shostak presenta cuatro técnicas de exposición básicas —inducción, explicación, cierre y conferencia—; la investigación ha demostrado que éstos son componentes importantes de las exposiciones eficaces. La inducción se refiere a las acciones iniciales del maestro o a las aseveraciones que se diseñan para establecer un vínculo de comunicación entre las experiencias de los estudiantes y los objetivos de la clase. La explicación es una plática que el maestro planea pera aclarar una idea, un procedimiento o un proceso que el estudiante no ha comprendido. El cierre se refiere a aquellas acciones o declaraciones que se diseñan para llevar a una presentación hacia una conclusión apropiada. La conferencia, por supuesto, es una técnica de enseñanza que goza de gran reconocimiento, a pesar de que las que logran ser estimulantes y eficaces son muy poco frecuentes. El uso eficaz de estas cuatro técnicas le ayudará a establecer y mantener el interés del estudiante en la clase y podrá brindarle la seguridad de que lo esencial de la clase se aprendió.

Elaboración de preguntas. Probablemente ésta ha sido la técnica de enseñanza que más se ha estudiado. Esto no es tan sorprendente si se toma en cuenta que muchos educadores están de acuerdo en que las estrategias y técnicas para preguntar son herramientas claves en el repertorio de técnicas de enseñanza participativa del maestro. En el capítulo 5, Myra y David Sadker eligen la *Taxonomy*

of Educational Objectives: Cognitive Domain (Taxonomía de los Objetivos Educacionales: Dominio cognoscitivo) de Bloom como sistema para clasificar preguntas, porque es el sistema de clasificación cognoscitiva que se usa más ampliamente en educación. Diseñaron el capítulo: 1) para clasificar y construir preguntas de acuerdo con los seis niveles de la *Taxonomía* de Bloom y 2) para describir la naturaleza y la dinámica de cuatro técnicas de enseñanza (esperar un tiempo, sondeo de preguntas, recompensas para los estudiantes, e igualdad en la interacción) que pueden aumentar la cantidad y la calidad de las respuestas de los estudiantes. Si las técnicas que se presentan en este capítulo se emplean en la enseñanza, el resultado real será que los alumnos tendrán una mayor participación en el proceso de aprendizaje.

Enseñanza de conceptos. La atención del capítulo 6 se centra en cómo la gente aprende conceptos y en cómo los maestros pueden facilitar a los alumnos la adquisición de los mismos. En este capítulo se considera que los conceptos son: 1) categorías dentro de las cuales se organiza nuestra experiencia y 2) las redes más largas de relaciones intelectuales que se producen como resultado del proceso de categorización. Como lo señala Peter Martorella, la visión de la realidad que uno posea depende de su red conceptual. Una tarea primordial de cada maestro es ayudar a los estudiantes a obtener una comprensión del mundo tanto a través de la enseñanza de conceptos como por medio de la adaptación de nuevos fenómenos dentro de los conceptos ya existentes. Sin la comprensión mutua de los conceptos y significados de cada cual, la comunicación con el otro puede volverse imposible.

Comunicación interpersonal. "Conoce su materia, pero no es capaz de relacionarse con sus alumnos". En uno u otro momento, la mayoría de las personas conoció a un maestro cuya descripción se parece a la anterior. Dado que gran parte del éxito del maestro en sus relaciones con sus alumnos es difícil de explicar y más difícil aún de enseñar, se pueden aprender algunas conductas específicas que estimulan la búsqueda personal y que pueden contribuir de manera positiva al clima afectivo del salón de clases. En el capítulo 7, Sandra Sokolove Garret, Myra Sadker y David Sadker definen las técnicas de comunicación interpersonal como una serie de conductas específicas que estimulan la búsqueda personal; búsqueda que conduce a un mayor autoconocimiento y eventualmente a una comunicación más precisa y plena de significado. Los maestros que emplean de manera exitosa las técnicas de *poner atención, escuchar de manera activa, reflexión, preguntas de inventario y fomento de conductas alternativas*, ayudarán a sus alumnos a ganar un mayor autoconocimiento y a convertirse en comunicadores más eficaces, estos son dos pasos vitales hacia unas mejores relaciones humanas.

Conducción del salón de clases. El problema que con mayor frecuencia enfrentan los maestros principiantes es el de la conducción del salón de clases. A muchos de estos maestros les preocupa perder el control de sus alumnos y tienen la seguridad de que la falta del mismo impide la enseñanza eficaz. Pocas áreas en el curriculum de la formación de maestros se han descuidado tanto como la conducción del salón. La principal causa de ello ha sido que los educadores tenían una comprensión sistemática pobre de las dinámicas que ocurren en el mismo; sin embargo, el conocimiento en esta área ha aumentado hasta el punto en el que la instrucción sistemática en la conducción del salón de clases es ahora posible.

En el capítulo 8, Will Weber subraya que los maestros necesitan establecer y mantener ambientes adecuados para el aprendizaje. Mientras que el propósito de la enseñanza es estimular el aprendizaje deseado en el estudiante, el propósito de la conducción del salón de clases es establecer las condiciones que promuevan de la mejor manera el aprendizaje del alumno. Las técnicas de conducción son necesarias para que se dé la enseñanza eficaz, pero no la garantizan. Weber examina tres posiciones filosóficas diferentes respecto a la conducción del salón de clases —modificación de la conducta, establecimiento de un clima socioemocional adecuado y los procesos grupales— y proporciona numerosas oportunidades para diagnosticar a partir de cada uno de estos tres enfoques las situaciones que se dan en el salón.

Aprendizaje grupal. Uno de los elementos del curriculum oculto de las escuelas es el énfasis que se le da a la competencia. Los alumnos aprenden muchas maneras de competir con los demás. Recientemente, los educadores han reconocido el valor de la cooperación entre los estudiantes para aumentar los niveles de aprovechamiento. En el capítulo 9, Mary Leighton estudia diferentes estrategias para el aprendizaje grupal, con el apoyo de evidencias que proporciona la investigación, para ayudar a los estudiantes a mejorar de manera significativa sus logros académicos, así como a desarrollar habilidades sociales.

Las estrategias del aprendizaje grupal se organizan alrededor de métodos sistemáticos entre los que se incluyen la presentación de información, la práctica y supervisión del estudiante en grupos de aprendizaje, la evaluación individual del dominio en un área y el reconocimiento público del éxito en equipo. Las tres características claves del aprendizaje grupal son los objetivos grupales, la responsabilidad individual e iguales oportunidades para lograr el éxito. En este capítulo, se describen de manera más o menos detallada algunas de las estrategias para el aprendizaje grupal que se usan con mayor frecuencia.

Evaluación. Si los maestros desean mejorar la eficacia de su enseñanza, la evaluación y el conocimiento de sus resultados son esenciales. Raramente se discute la naturaleza principal de la evaluación; sin embargo, pocos son los maestros que reciben una formación adecuada acerca de sus conceptos y procedimientos. El capítulo de Terry TenBrink que se dedica a este tema se enfoca hacia los componentes sustanciales del proceso de evaluación. La posición básica del autor es que la evaluación educativa es útil únicamente si contribuye a la toma de decisiones. (Nuevamente se enfatiza el papel del maestro en la toma de decisiones).

Terry TenBrink considera que la evaluación es un proceso de cuatro etapas: 1) preparación para la evaluación, 2) obtención de la información necesaria, 3) formación de juicios y 4) empleo de los juicios en la toma de decisiones y la preparación de los reportes de evaluación. A lo largo del capítulo se emplean ejemplos de los problemas y las decisiones que con seguridad enfrentan los maestros. Los temas principales del capítulo son: el desarrollo de diferentes tipos de reactivos para las pruebas, listas de verificación, escalas de calificación para la evaluación del conocimiento del estudiante, los productos y el desempeño. Este énfasis en la práctica debe hacer que los conceptos y los procedimientos de la evaluación sean útiles para realizar mejores decisiones educativas que puedan comprenderse y aplicarse con mayor facilidad.

Notas

1. Myron Brenton, *What's Happened to Teacher?*, Nueva York: Coward-McCann, 1970, p. 71.
2. David Ryans, *Characteristics of Teachers*, Washington, D.C.: American Council on Education, 1960.
3. J. W. Getzels y P. W. Jackson, "The Teacher's Personality and Characteristics", en *Handbook of Research on Teaching*, ed. N. L. Gage, Chicago: Rand McNally, 1963, p. 574.
4. B. O. Smith, *Teachers for the Real World*, Washington D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education, 1969, p. 122.
5. Bryce B. Hudgins, "Self-Contained Training Materials for Teacher Education: A Derivation from Research on the Learning of Complex Skills", Reporte no. 5, National Center for the Development of Training Materials in Teacher Education, Bloomington, Indiana: School of Education, Indiana University, 1974.
6. *ibid.* pp. 5-6.

Bibliografía adicional

Arends, Richard I. *Learning to Teach.* Nueva York: Random House, 1988.

Fenstermacher, Gary D. y Jonas F. Soltis. *Approaches to Teaching.* Nueva York: Teachers College Press, Columbia University, 1986.

Jackson, Philip W. *The Practice of Teaching.* Nueva York: Teachers College Press, Columbia University, 1986.

Shavelson, Richard J. "What is *The* Basic Teaching Skill?" *Journal ot Teacher Education* 24 (verano 1973): 144-149.

Shavelson, Richard J . "Review of Research on Teachers' Pedagogical Judgments, Plans, and Decisions." *The Elementary School Journal* 83, No. 4 (1983): 392-413.

Strike, Kenneth A. y Jonas F. Soltis. *The Ethics of Teaching.* Nueva York: Teachers College Press, Columbia University, 1985.

2

Planeación didáctica

Greta G. Morine-Dershimer

OBJETIVOS

1. Dado un conjunto de instrucciones, construir un mapa conceptual que represente su perspectiva personal acerca de la planeación didáctica y compararlo con los mapas elaborados por otros futuros maestros
2. A partir de la información proporcionada por los estudios que han realizado los maestros con experiencia, identificar las características de la planeación productiva
3. A partir de la analogía que describe a la planeación didáctica como una producción dramática, generar otras analogías que destaquen sus aspectos importantes

La planeación es una actividad humana...

Toda la gente hace planes de manera regular. Uno piensa anticipadamente las cosas que quiere hacer y realiza los preparativos que le permitirán llevarlas a cabo. Toda planeación tiene una orientación hacia el futuro y se relaciona con la intención de realizar una acción para lograr un propósito.

De acuerdo con cierta teoría de la planeación, existen dos razones importantes por las cuales los seres humanos planean por anticipado la ejecución de muchas acciones que responden a un propósito.[1] La primera, porque los seres humanos son, hasta cierto punto, criaturas racionales que tienden a deliberar acerca de lo que hacen. Pero deliberar toma tiempo y en el momento en el cual hay que actuar, pocas veces se tiene el tiempo para hacerlo con la profundidad que la acción requiere. Por esto las personas deliberan con anticipación y deciden cómo actuar en algún punto futuro; esta deliberación se llama *planeación*. La segunda, porque las personas

viven en grupos y deben relacionarse con los demás, por lo cual es necesario coordinar las propias actividades con las de los otros. También, porque cada quien juega más de un papel y es necesario coordinar los diferentes roles y comprometerse en una serie de actividades que debe terminar en un tiempo breve, así como determinar la mejor secuencia para la realización de las mismas. Esta coordinación se organiza por medio de la construcción de planes para la acción futura.

¿Qué clase de planes ha realizado usted el día de hoy? ¿Tiene varias tareas por completar antes de que el día termine? ¿Ha pensado que tal vez alguna de esas tareas deba postergarse hasta mañana? ¿Necesita usted ver a alguien hoy? ¿Ya decidieron dónde y a qué hora verse? Tal vez, este tipo de planes son una parte tan común de su vida que ni siquiera las considera como planeación.

Claramente, usted ya ha tenido experiencia en la elaboración de planes. Pero, ¿qué tan eficaces son sus planes? ¿Hasta qué punto se realizan por completo? Si usted es una persona normal, muchos de sus planes sufren algún cambio antes de ser puestos en práctica. Dado que los planes implican la anticipación de los eventos futuros, nunca se puede especificar por completo lo que se hará en el momento en que se inicien. Con frecuencia, se empieza con planes parciales y se incluyen más y más detalles conforme se va acercando el momento de la acción. Esta es una manera eficiente de actuar, dado que raramente se puede predecir con gran precisión el futuro.

Dado que probablemente usted ha planeado eventos importantes en su propia vida durante varios años, posee una experiencia muy útil para una de las tareas más importantes de la enseñanza. De muchas maneras, la planeación didáctica necesita las mismas habilidades que la planeación que usted realiza diariamente. Pero la planeación que un maestro debe llevar a cabo es más compleja y esta complejidad adicional necesita algunas técnicas y conocimientos especiales. En este capítulo se presenta cierta información acerca de estos aspectos.

OBJETIVO 1 Dado un conjunto de instrucciones, construir un mapa conceptual que represente su perspectiva personal acerca de la planeación didáctica y compararlo con los mapas elaborados por otros futuros maestros

¿Dónde se empieza?

Un buen lugar para empezar a pensar acerca de cualquier tema relativamente nuevo está en sus propias ideas. ¿Qué piensa usted que interviene en la planeación didáctica que realiza el maestro? Una manera útil para aclarar y explicar sus propias ideas es la construc-

ción de un *mapa conceptual.*[2] Esta es una manera de organizar sus propias ideas acerca de un tema en particular para que las relaciones que encuentre entre los diferentes subtemas puedan mostrarse visualmente.

A continuación se presenta un ejemplo de la manera en que debe realizarse. Si usted desea construir un mapa conceptual sobre el tema "actividades en el tiempo libre", debe enlistar primero todas las cosas relacionadas con este tema que le vengan a la mente, por ejemplo:

Ciclismo
Canotaje
Esquí a campo-traviesa
Esquí cuesta abajo
Baile
Canto coral
Cine
Lectura de ciencia ficción
Leer a Agatha Christie
Leer a Ngaio Marsh
Leer a P. D. James
Leer a Dick Francis
Leer a John McDonald
Resolver los crucigramas de los diarios
Resolver los crucigramas del *Times* del domingo
Caminata
Natación
Juego de naipes
Juego de póquer
Juego de cartas
Juego de caza trivial
Juego de softball
Juego de volleyball

La lista podría ampliarse, pero esto es suficiente para mostrar lo que podría incluir. La lista de otra persona acerca de las actividades en el tiempo libre indudablemente sería diferente, porque cada quien tiene ideas diversas acerca de lo que es la diversión.

Después de elaborar una lista de ideas, el siguiente paso es organizarlas de tal modo que se agrupen los elementos similares. Por ejemplo, puede reunir la lectura de libros de Agatha Christie, Ngaio Marsh y P. D. James y titular este conjunto "lectura de historias de misterio". Asimismo, puede juntar los juegos de naipes, póquer, cartas y caza trivial y llamar al grupo "juegos de mesa". Los juegos de softball y de volleyball pueden combinarse y llamarse "juegos al aire libre" o "juegos en equipo". Existen muchas maneras alternativas en las cuales se pueden asociar los elementos. Por ejemplo, la lectura de libros de Dick Francis y de John McDonald pueden formar un conjunto que se llame "leer libros de aventuras". O la lectura de libros de Dick Francis se puede agrupar con los de Agatha Christie, Ngaio Marsh y P. D. James, y titular al conjunto "leer libros de

autores ingleses". Dado que la agrupación se realiza para representar sus ideas, no hay una única manera correcta de hacerlo.

Después de que algunos grupos iniciales se hayan formado, éstos pueden combinarse para formar grupos más grandes. Por ejemplo, un grupo amplio de "lectura de libros" que incluya a los subgrupos de libros de ciencia ficción, misterio y aventura. Este grupo mayor ("lectura de libros") puede a su vez ser combinado con otro llamado "resolver crucigramas", para constituir otro grupo aún mayor, de "actividades sedentarias".

El paso final en la construcción de un mapa conceptual es colocar los grupos y subgrupos en una representación gráfica alrededor del tema central para mostrar cómo se relacionan con éste y

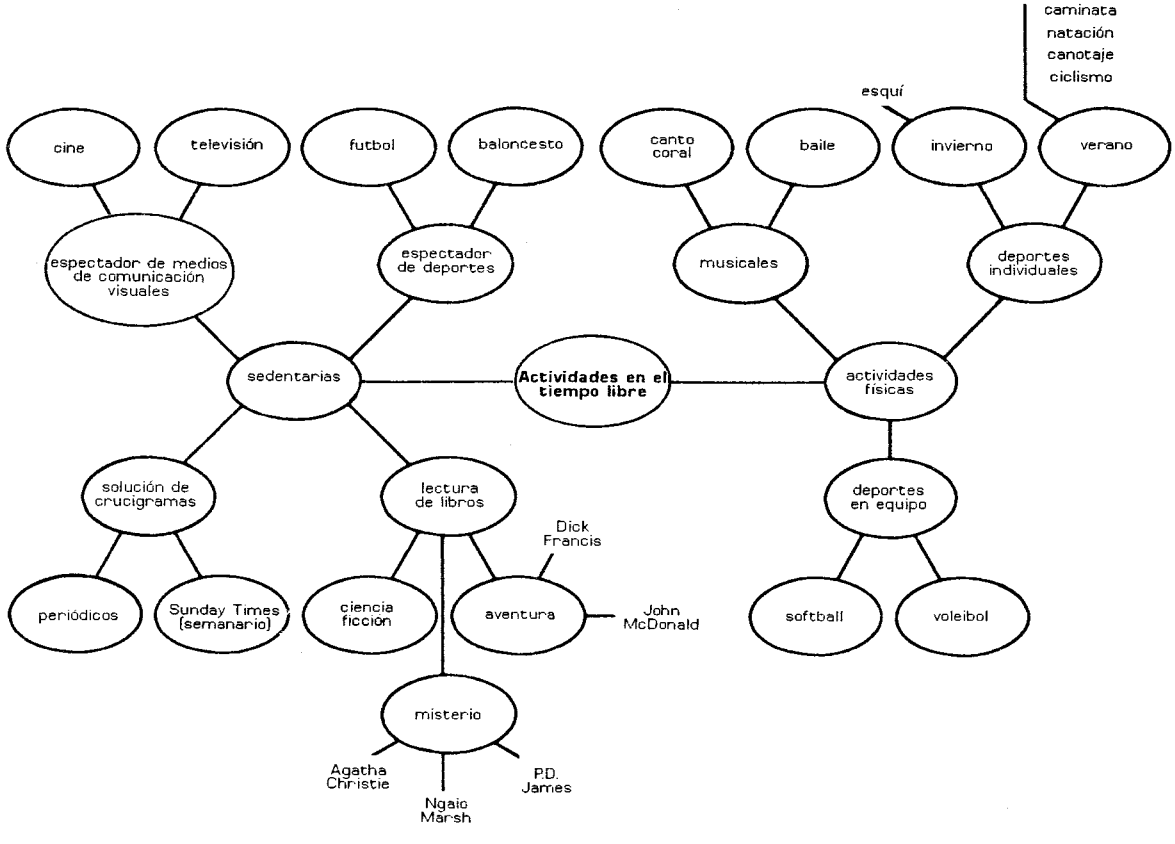


FIGURA 2.1 Un mapa conceptual de las actividades en el tiempo libre

entre ellos. El mapa conceptual de "actividades de tiempo libre" puede verse más o menos como el de la figura 2.1. El mapa que elabore otra persona puede tener algunos grupos similares a los del suyo, con detalles o subgrupos diferentes, o grupos totalmente diferentes. Cada mapa conceptual acerca de un tema dado debe diferenciarse en algo de los demás porque cada uno de ellos se diseñó para mostrar las ideas de cada persona.

Actividad de aprendizaje 1

Construya un mapa conceptual de sus propias ideas acerca de la planeación didáctica, siguiendo los mismos procedimientos que se indicaron en el ejemplo anterior. Primero, haga una lista de todas las palabras y frases que asocie con este tema. Segundo, agrupe los elementos de su lista en alguna forma que le parezca lógica y clasifique cada uno de sus conjuntos para indicar qué característica comparten los elementos de cada uno de ellos. Tercero, combine sus grupos iniciales para formar otros más amplios e inclusivos. Finalmente dibuje un mapa conceptual que muestre cómo se relacionan sus grupos y subgrupos entre sí y con el tema principal.

Antes de continuar con la lectura de este capítulo, usted debe construir un mapa conceptual de sus propias ideas acerca de la planeación didáctica. Después tendrá la oportunidad de compararlas con las de otros maestros en formación, para poder ver qué tan original es su pensamiento. Posteriormente, cuando continúe leyendo este capítulo y este libro, podrá ver cómo la información que se presenta se relaciona con las ideas que usted ya poseía acerca de la planeación didáctica.

Construcción de mapas conceptuales: Antes y después

Una de las cosas más interesantes acerca de la gente es que puede cambiar sus ideas. Una de las cosas más interesantes acerca de los mapas conceptuales es que son útiles para trazar la manera en que uno cambia sus ideas como resultado de la educación y la experiencia. En esta sección, usted examinará el antes y el después de los mapas conceptuales de los futuros maestros de primaria y secundaria, para ver los cambios que ocurren en su pensamiento acerca de la planeación didáctica, como resultado de la planeación y de la enseñanza de una serie de clases.

Los estudiantes, cuyas ideas se presentan, formaban parte de un programa de formación de maestros de la Universidad de Siracusa. Construyeron sus mapas conceptuales iniciales al principio de

un curso sobre estrategias de enseñanza. Durante el curso, se ocuparon en la enseñanza de los compañeros, así como en la lectura y la discusión de información acerca de varios aspectos importantes de la planeación y la enseñanza. Cada estudiante planeó una serie de tres o cuatro clases sobre un tema dado y empleó diferentes procedimientos didácticos en cada una de ellas.[3] Expusieron sus clases en grupos pequeños formados por sus compañeros. A los estudiantes que eran especialistas en educación primaria, también se les dió la oportunidad durante el semestre de planear y enseñar algunas lecciones frente a grupos de niños en escuelas públicas. Al final del curso, cada estudiante construyó un nuevo mapa conceptual para mostrar cómo habían cambiado sus conceptos acerca de la planeación didáctica. En esta sección se presentan los mapas conceptuales previo y posterior (antes y después) de dos de los estudiantes. Usted encontrará interesante comparar su propio "mapa del antes" con los que aquí se presentan, así como con los de sus compañeros en su propio programa de formación de maestros. Además, se le pedirá que compare los mapas del antes y del después que aquí se presentan para determinar qué clase de cambios puede observar en el pensamiento de estos maestros en formación. Estos cambios ocurrieron como resultado de su trabajo y práctica de la planeación que realizaron durante el curso y al llevar a cabo sus planes de enseñanza.

EJERCICIO

Consideración de dos casos

Dos casos

Carol era especialista en educación primaria y se preparaba para obtener el certificado en educación especial. Había tenido alguna experiencia previa con niños en clases de educación especial. Sus mapas pre y post de la planeación didáctica se presentan en las figuras 2.2 y 2.3. Durante el semestre en el cual se elaboraron estos mapas conceptuales, impartió una serie de clases sobre el lenguaje de las artes a un grupo de sus pares. También enseñó lectura durante dos semanas a grupos pequeños de niños de cuarto grado en una escuela de la ciudad, y posteriormente matemáticas a grupos pequeños de alumnos de segundo grado en una escuela de los suburbios.

Ted era especialista en educación secundaria y se preparaba para obtener su título de maestría en educación de ciencias sociales. Había realizado su trabajo previo a la graduación sobre administración de empresas. Sus mapas conceptuales antes y después de la planeación didáctica se presentan en las figuras 2.4 y 2.5. En el intermedio de la elaboración de los mismos, impartió cuatro clases a un grupo formado por sus compañeros sobre el tema general del sistema de empresa libre. Al final de su experiencia en la enseñanza de sus compañeros empezó a impartir clases de ciencias sociales a estudiantes reales de octavo y noveno grados en una secundaria de los suburbios.

Comparación y contraste. Los mapas previos de estos dos maestros en formación tienen algunos elementos en común. ¿Qué términos o ideas (una idea básicamente similar puede expresarse en términos diferentes) comunes puede identificar en ambos mapas? ¿Por qué supone usted que hay tan pocos elementos en común? ¿Cuáles términos o ideas en cualesquiera de los dos mapas se incluyen en el de usted? ¿Puede pensar alguna razón por la cual los maestros en formación pueden compartir sus ideas sobre la planeación didáctica?

¿Qué diferencias encuentra entre los mapas previos de estos dos estudiantes? ¿Cómo pudo haber contribuido su experiencia previa en estas diferencias? Observará diferencias sustantivas (por ejemplo, ideas centrales) o estructurales (por ejemplo, cuántos niveles se detallan, o cómo se indican las relaciones entre los subtemas). ¿En qué difiere su mapa de los dos que se presentan aquí? ¿Puede identificar algún elemento en su formación o experiencia que pueda llevarlo a distinguir características diferentes de la planeación, o a construir un mapa un tanto diferente de los de otros maestros en formación?

Considere los mapas previo y posterior de cada uno de los dos estudiantes. ¿Qué cambios observa? ¿Qué ideas nuevas surgieron? ¿Comparten ambos estudiantes los conceptos novedosos? ¿Cuáles son las ideas que al parecer se eliminaron o desecharon? ¿Cómo pudo haber contribuido la experiencia en la enseñanza de cada uno de estos dos maestros, a los cambios que se observan? Por ejemplo, ¿advierte usted algunas diferencias en el mapa posterior de Carol, quien tuvo alguna experiencia en la enseñanza real en un salón de escuela primaria, en comparación con el de Ted, quien solamente adquirió la experiencia de la enseñanza de sus compañeros, previamente a la elaboración de su mapa posterior? Después de estudiar estos dos mapas posteriores, ¿de qué manera piensa usted que podría cambiar su propio mapa conceptual, dada cierta práctica en la planeación y la impartición de clases a sus pares y a alumnos reales?

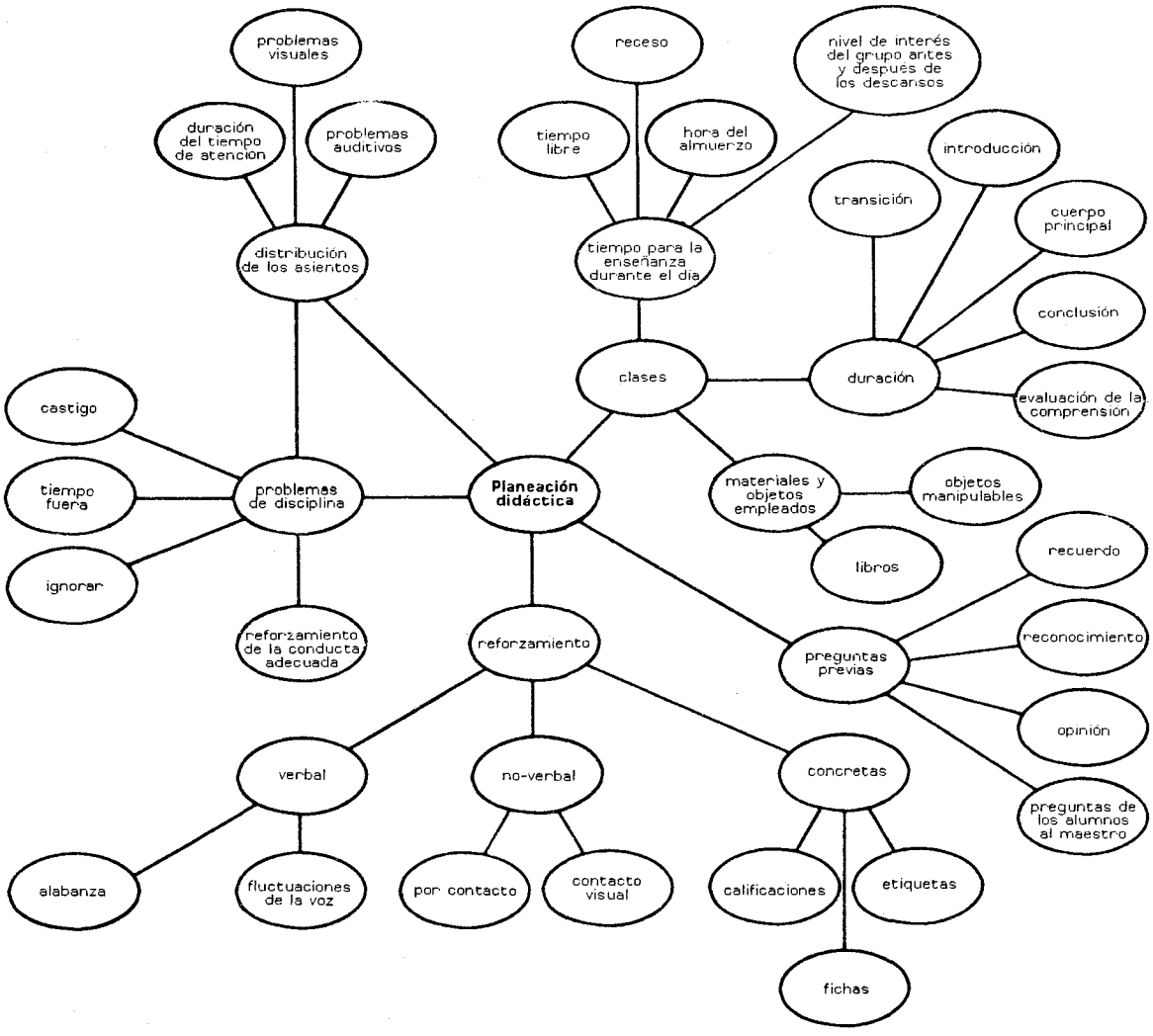


FIGURA 2.2 Mapa previo sobre la planeación didáctica, de Carol

En sus propias palabras. Los dos estudiantes cuyos mapas conceptuales previos y posteriores se han analizado, compararon los mismos y encontraron algunas similitudes y diferencias. A continuación se presentan algunos comentarios al respecto.

> *Carol*: Mi mapa final contenía muchos más detalles que el primero. Algunos temas son similares, pero los primeros que establecí siguieron la tendencia a agruparse en otras categorías, en vez de continuar siendo categorías principales en sí mismos. Las ideas que yo tenía acerca de los problemas de conducta [técnicas para manejarlos] no cambiaron. Las diferencias entre ambos mapas [primero y final] se pueden apreciar fácilmente. Ahora tengo un mayor conocimiento de las estrategias de la enseñanza eficaz. Me doy cuenta de los diferentes tipos de procesos de pensamiento en los niños. Tengo una mayor conciencia acerca de la participación de los alumnos en las clases. Aprendí mucho acerca de la estructura de un plan de clase. Sé que un maestro tiene que estar preparado concienzudamente para poder enseñar con éxito y que debe establecer cuidadosamente los materiales didácticos, los objetivos, los procedimientos didácticos y las preguntas que va a realizar. Si en la planeación se toman en consideración las técnicas de conducción, el aprendizaje se puede facilitar aún más. Obviamente, a partir de la experiencia y de la enseñanza que recibí, mis ideas han cambiado.

> *Ted*: Hace dos meses no sabía lo que era la planeación didáctica. Esto puede observerse en el mapa conceptual previo tan elemental que elaboré. Mi mapa posterior se enfoca hacia los elementos que se consideran en la planeación didáctica. Reflexioné sobre estas cosas y sobre la forma en la cual se relacionan entre sí, esto es, el cambio en un componente afecta a los demás. No son componentes independientes. Hace dos meses pensaba lo contrario. La enseñanza de mis compañeros y la preparación me ayudaron a comprender que todos son importantes. No sólo ví lo que era la planeación didáctica, sino que también la puse en práctica. Si fallo en la planeación de alguno de estos componentes, entonces la clase que imparta no será tan buena.

Patrones de cambio. Las experiencias de Carol y Ted no son únicas. Ejemplifican los patrones de cambio que se dan en el pensamiento acerca de la planeación didáctica, que se han identificado en los estudios de los maestros en formación, como usted. Dado que los maestros se comprometen en la planeación e impartición de clases, aumentan su conocimiento acerca de los diferentes elementos que deben considerarse en la conducción de una clase exitosa, identifican las relaciones entre los mismos y reorganizan sus ideas para dar prioridad a los diferentes aspectos de la enseñanza.

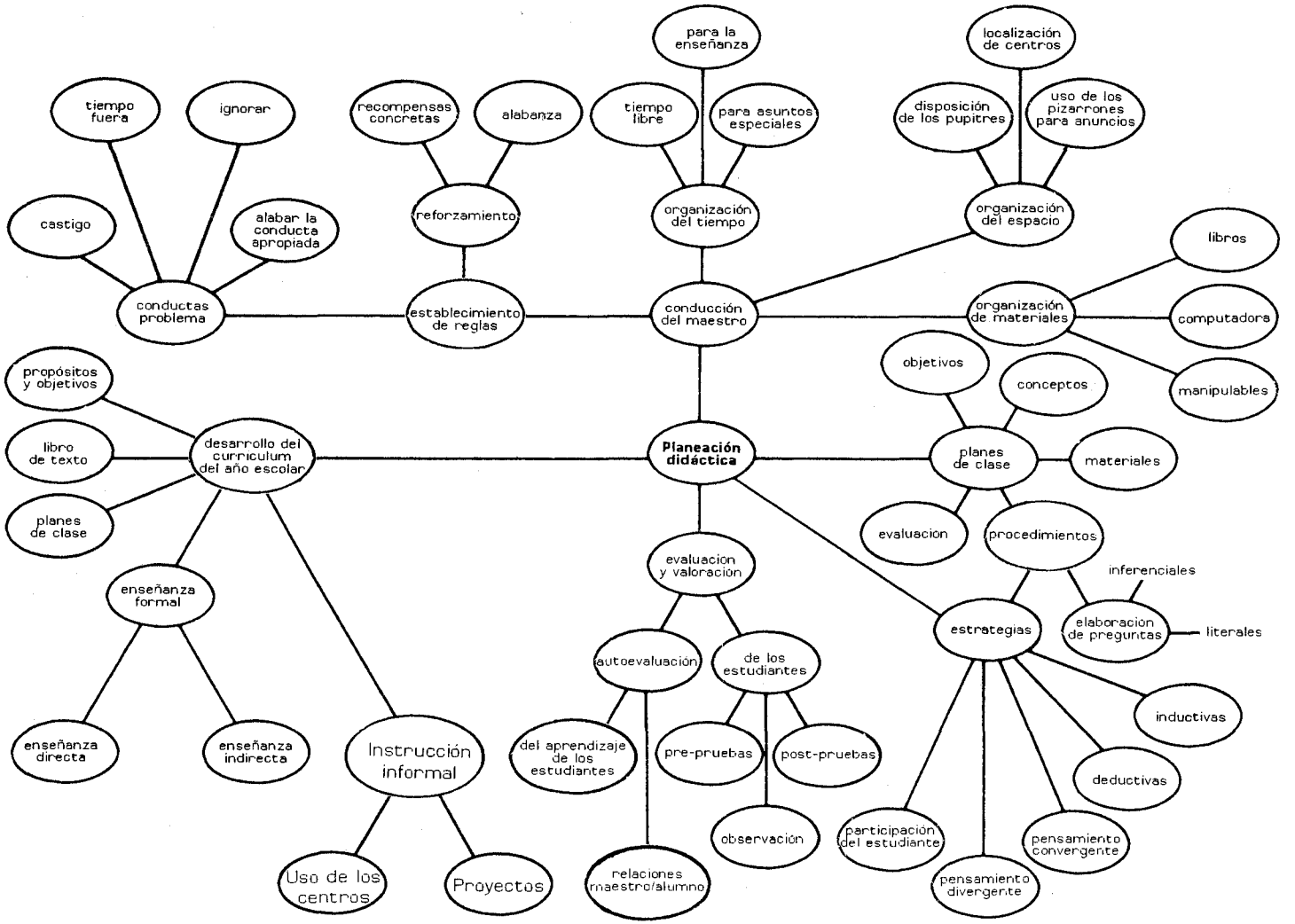


FIGURA 2.3 Mapa posterior sobre la planeación didáctica, de Carol

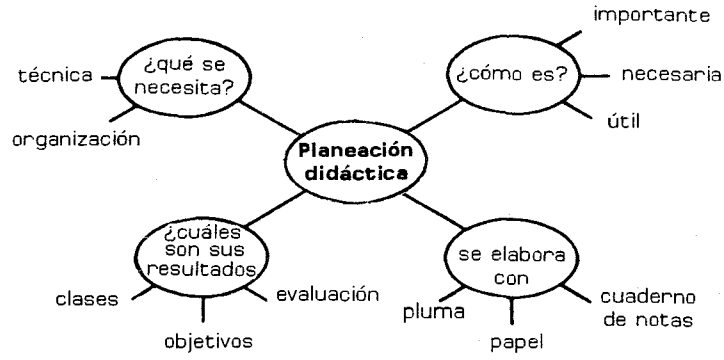


FIGURA 2.4 Mapa previo sobre la planeación didáctica, de Ted

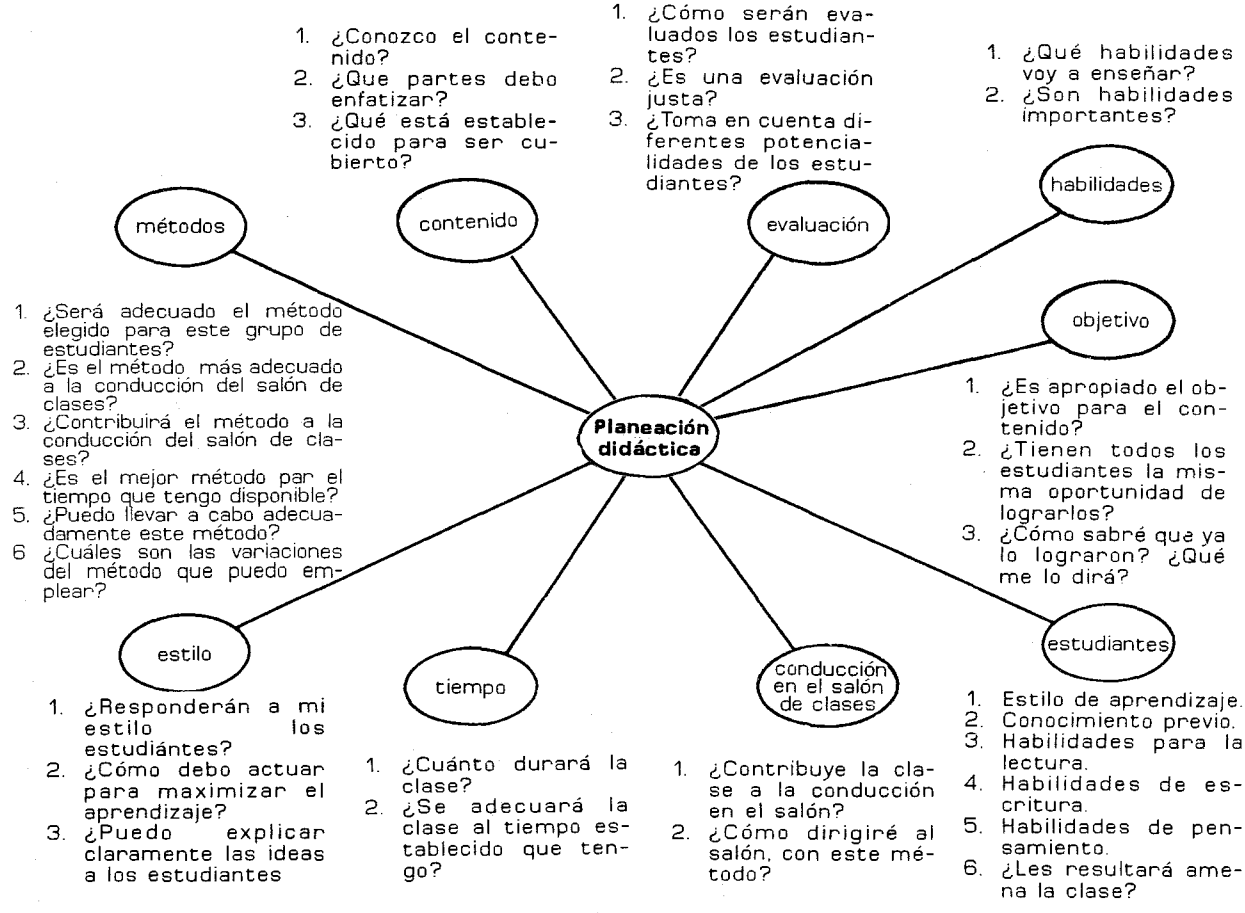


FIGURA 2.5 Mapa posterior sobre la planeación didáctica, de Ted

Los mapas previos y posteriores que se presentaron aquí son una muestra del *desarrollo profesional.* Un *profesional* es una persona que posee algún tipo de conocimiento y habilidades especializadas, que puede valorar alternativas y puede seleccionar entre un número de acciones productivas potenciales una que sea particularmente apropiada a una situación dada. Los mapas conceptuales posteriores de estos maestros que pronto serán profesionales, muestran que han empezado a desarrollar un conocimiento especializado, habilidades especializadas, conocimiento de las alternativas y un sentido de las características situacionales que se deben considerar en la determinación de la alternativa a elegir. Por ejemplo, el uso de términos como *pensamiento convergente, pensamiento divergente, preguntas inferenciales y preguntas literales* en el mapa conceptual posterior de Carol, muestra que ella está desarrollando un vocabulario técnico para representar un conocimiento y unas habilidades profesionales especializadas. Las preguntas que surgieron en el mapa posterior de Ted ("¿Es apropiado el objetivo para el contenido?" "¿Será adecuado el método elegido para este grupo de alumnos?" "¿Es el método más adecuado para el contenido?" "¿Contribuye el método a la conducción del salón de clases?" "¿Es el mejor método para el tiempo que tengo disponible?" "¿Responderán los estudiantes a mi estilo de enseñanza?"), muestran que desarrolló un conocimiento de las alternativas, así como un sentido de algunas características situacionales que se deben considerar al elegir entre diferentes alternativas instruccionales.

Los ejemplos anteriores muestran que estos dos maestros en formación están empezando a pensar y a actuar como profesionales. Usted debe ser capaz de observar cambios similares en su conocimiento, técnicas y conocimiento de las alternativas, conforme avance a través de este libro. Muchos de los conceptos que aparecen en los mapas conceptuales que aquí se presentan, se exponen y discuten detalladamente más adelante: objetivos (Capítulo 3), elaboración de preguntas (Capítulo 5), conceptos (Capítulo 6), conducción del salón de clases (Capítulo 8), aprendizaje grupal (Capítulo 9) y evaluación (Capítulo 10). Las técnicas para la exposición de una clase (Capítulo 4) y las técnicas de comunicación interpersonal (Capítulo 7) son necesarias para llevar a cabo sus planes de enseñanza de manera exitosa.

Una vez que haya terminado la lectura y las actividades de este libro, usted deberá elaborar otro mapa conceptual de la planeación didáctica. Cuando compare sus mapas previo y posterior, tendrá una evidencia sólida de su propio desarrollo profesional.

OBJETIVO 2 A partir de la información proporcionada por los estudios sobre planeación didáctica que han realizado los maestros con experiencia, identificar las características de la planeación productiva

Mitos y realidades

Mucha gente cree que la planeación es una de las técnicas más importantes que puede poseer el maestro y que los maestros que planean mejor, deben enseñar mejor. Algunas personas piensan que la planeación es algo que los maestros realizan en la quietud de sus salones de clase, antes de que los alumnos lleguen o cuando ya se hayan ido. Otros pueden sospechar que muchos maestros nunca planean realmente, excepto para escribir el número de la página del libro de texto que hay que cubrir diariamente. La verdad, por supuesto, es que ninguna de estas opiniones es completamente precisa.

Son muchos los mitos acerca de la planeación didáctica. Desafortunadamente, tienen gran influencia en la determinación de lo que los maestros en formación aprenden sobre el proceso de planeación. ¿Cuáles de las siguientes declaraciones son mitos y cuáles son descripciones precisas de la realidad de la planeación didáctica?

Todo mundo planea
Un poco sirve para mucho tiempo
Un plan por día evita cualquier desastre
Los planes se elaboran para no llevarse a cabo
¡No mire hacia atrás!
Inténtelo — le gustará

Hace quince años, hubiera sido difícil determinar cuáles de estas declaraciones eran mitos y cuáles eran realidades. Se sabía poco acerca de lo que los maestros planeaban en sus salones de clases. En años recientes, sin embargo, diversos investigadores han observado y entrevistado a los maestros acerca de la planeación didáctica. A pesar de que aún hay mucho que aprender, se ha establecido una base útil de conocimiento.

Todo mundo planea — en una gran variedad de formas

Los maestros planean y lo hacen en una gran variedad de formas. Existen cuatro tipos básicos de planeación que practican los maestros: anual, por unidad, por semana y por día.[4] Todos son importantes para la instrucción eficaz.

Aunque todos los maestros planean, no lo hacen exactamente de la misma manera.[5] Algunos apuntan algunas notas en un libro de planes de clases. Otros pueden elaborar bosquejos detallados de las clases o unidades que pretenden impartir. Muchos maestros escriben planes más detallados por día para sus sustitutos que los que hacen para sí mismos, pues desean asegurarse de que se comprendan y mantengan las rutinas establecidas. Los maestros que forman parte de la era de las computadoras, pueden tener almacenados una serie de planes de clase o de unidad en un disco y actualizarlos o revisarlos cada año para adaptarlos a las nuevas circunstancias.

Diversos estudios han demostrado que pocos maestros experimentados planean con precisión de acuerdo con los procedimientos que han recomendado los expertos en curriculum durante muchos años.[6] En vez de empezar con el establecimiento de objetivos instruccionales y después pasar a la selección y organización de las actividades de enseñanza para lograr dichos objetivos, muchos maestros de primaria inician con la consideración del contexto en el cual se dará la enseñanza (por ejemplo, los materiales didácticos y el tiempo disponible), después piensan en las actividades que serán de interés para sus estudiantes y, por último, anotan los propósitos a los cuales servirán estas actividades. Los maestros de secundaria se centran casi exclusivamente en el contenido y en la preparación de una exposición interesante. Esto no significa que no tengan objetivos reales, pero sugiere que la consideración básica para muchos de ellos se refiere al mantenimiento del interés y la participación de sus alumnos. Dado que la investigación ha demostrado que la atención del alumno y su conducta centrada en una tarea están asociadas con su aprovechamiento,[7] la participación del alumno tiene gran importancia cuando los maestros planean la enseñanza.

Un poco sirve para mucho tiempo — especialmente al principio

El truco de la planeación didáctica radica en que un tipo de plan está *empalmado* con el otro. Esto quiere decir que los planes que se elaboran al inicio del año tienen efectos importantes en los planes semanales y diarios que se realizarán a lo largo del año. Antes de que los alumnos entren al salón de clases, muchos maestros ya han planeado la organización física de este último: dónde y cómo se sentarán los alumnos, dónde se guardarán los materiales didácticos, qué áreas se destinarán como centros para la realización de algún tipo de actividades en particular y cómo se emplearán el tablero de anuncios y el espacio de la pared. Frecuentemente, las decisiones acerca de los horarios diario y semanal de las materias se completan al final de la primera semana de clases. En las primeras semanas se

valoran las habilidades de los estudiantes y se elaboran los planes para la enseñanza grupal. Asimismo, en este período se establecen las reglas del salón y los procedimientos de conducción. No todos estos planes son elaborados por el maestro de manera individual. Un equipo por grado escolar o por materia puede trabajar conjuntamente para organizar los horarios y los grupos. Los administradores de las escuelas pueden encargarse de la elaboración de los horarios y de las reglas de conducta de los estudiantes en general. Sin embargo, cualquiera que sea el lugar en el cual se originen estos planes, establecen el marco de referencia dentro del cual se desarrollarán los planes posteriores.

Muchos maestros consideran que la planeación por unidad es la más importante que realizan.[8] Los planes semanales y diarios están empalmados dentro de los planes por unidad. Dado que los maestros tienden a centrarse en las actividades cuando planean, los planes por unidad les sirven para organizar un caudal de actividades relacionadas con un tema general, para un período amplio de tiempo (generalmente, de dos semanas a un mes).

Un plan por día evita cualquier desastre — para los maestros principiantes

Los maestros experimentados consideran que los tipos de planeación más importantes que realizan durante el año son: por unidad, por semana y por día.[9] Pocos elaboran de manera regular planes de clase, aunque sí lo hacen cuando se enfrentan con un contenido o materiales curriculares nuevos. Sin embargo, recomiendan que los estudiantes que se forman como maestros y los maestros principiantes elaboren planes de clase.[10] Esto sugiere que este último tipo de planes son herramientas particularmente útiles en situaciones de enseñanza que son poco familiares, como el trabajo con estudiantes nuevos, o con una materia o procedimientos también novedosos. Para los maestros principiantes, todos estos aspectos de la enseñanza son nuevos y poco familiares y los planes de clase les pueden ser muy útiles.

Al elaborar los planes por día y por año, los maestros experimentados se apoyan fuertemente en las guías curriculares y en los materiales de los libros de texto para determinar el contenido y la pauta de sus clases.[11] Los planes de clase pueden consistir en la selección y adaptación de actividades de las que se sugieren en las guías para el maestro, para que sean adecuadas e interesantes a las necesidades instruccionales de sus alumnos. Estos maestros han establecido sus rutinas de instrucción por años y adaptan en las mismas las actividades que se sugieren; por lo tanto, la planeación exhaustiva de los procedimientos no parece ser necesaria. Los maestros princi-

piantes atraviesan por el proceso de desarrollo de rutinas y experimentan con los procedimientos que les pueden servir. La planeación más detallada de las clases es una actividad esencial en esta etapa de su desarrollo profesional.

Los planes no se elaboran para no llevarse a cabo —sólo para modificar su curso

Los planes de clase desempeñan algunas funciones importantes y los maestros opinan que una de las más principales es el empleo del plan como una guía en la interacción con sus alumnos.[12] Un plan por escrito puede asegurar que las instrucciones se estructuren exactamente de manera correcta cuando ya se ha iniciado una actividad. Un plan puede funcionar como un "fichero" que le recuerda al maestro lo que debe hacer a continuación, en el caso de que la rápida interacción de las clases le provoque un lapso repentino de olvido. Un plan también puede proporcionar un marco de referencia para la evaluación posterior de una clase, al ayudarle al maestro a identificar las actividades de aprendizaje productivas.

Dado que un plan de clase puede ser una guía muy útil para los maestros, éstos raramente cambian sus planes de manera drástica a la mitad de la clase.[13] Realizan ajustes en sus planes conforme transcurre la enseñanza y los maestros eficaces parecen ser especialmente capaces de darse cuenta de cómo reaccionan ciertos alumnos y en función de esto afinan sus procedimientos.[14] Parece que algunos maestros tienen un "grupo directivo" de alumnos que pertenecen al rango de promedio bajo en aprovechamiento y ajustan la pauta de sus clases según el desempeño de los alumnos.[15] Así, los planes de clase no se elaboran para deshacerlos, pero deben ser lo suficientemente flexibles como para cambiar un poco su curso cuando sea necesario realizar ajustes.

Mire hacia atrás —ayuda a planear hacia adelante

Los maestros experimentados señalan que tan pronto como se ha terminado de impartir una clase, se debe reflexionar acerca de la misma y considerar la manera en que puede mejorarse o cambiarse para futuras ocasiones.[16] Esto les ayuda a planear sus clases futuras. Mirar hacia el pasado puede ser particularmente útil en la planeación a largo plazo, como es el caso de los planes de unidad o anuales. Los maestros que conservan reportes de sus planes de los años anteriores pueden considerar cuáles actividades o procedimientos funcionan bien, así como las revisiones que pueden hacerse en

la secuencia o selección de los temas y actividades. Esto es más eficaz que empezar desde la línea de salida cada año y constituye una ayuda efectiva para los maestros que desean mejorar al aprender de manera sistemática de sus propias experiencias.

Inténtelo — le gustará

Los maestros señalan que, además de servirles como una guía para la interacción con los alumnos y como una herramienta organizativa (les ayuda a organizar el tiempo, las actividades y el material didáctico para la clase), un plan de clase les puede proporcionar un sentimiento de seguridad.[17] La seguridad es una comodidad valiosa para el maestro principiante. Un plan de clase o de unidad bien elaborado puede proveer una base sólida para el maestro novato, que puede sentirse algo más que un poco inseguro con respecto a sus primeros días con un nuevo grupo de alumnos.

La investigación no ha demostrado que los maestros que escriben objetivos conductuales o planes de clase detallados, sean más eficaces que aquellos que establecen objetivos generales o que elaboran planes de clase superficiales. Pero un estudio reciente acerca de la planeación didáctica mostró que los maestros cuyos alumnos aprenden más, elaboran menos planes amplios y generales que los maestros cuyos alumnos aprenden menos.[18]

Para resumir, a la vez que aún hay mucho que aprender acerca de la planeación didáctica que elabora el maestro, se sabe que los maestros piensan hacia el futuro; que consideran que la planeación es una actividad esencial; y que, para muchos maestros, el diseño de sus clases y unidades es una de las partes más interesantes de la enseñanza, pues les proporciona la oportunidad de usar su imaginación e ingenio. Se sabe que existen tantas variedades de la misma como enfoques de la planeación que poseen los maestros. También se sabe que:

- Los planes están establecidos, por lo tanto los planes que se elaboran para organizar el salón de clases al inicio del año, tienen gran influencia en los planes posteriores.
- Los planes de clase de los maestros experimentados descansan fuertemente en los libros de texto y en las guías curriculares y se valen de las rutinas establecidas para la instrucción básica y las actividades de conducción del salón.
- Los planes de clase de los maestros eficaces son lo suficientemente flexibles como para permitir el afinamiento de los procedimientos y el ajuste a las respuestas que dan los alumnos a las tareas.

Novatos y expertos

Recientemente, la investigación sobre la enseñanza se ha enriquecido con los estudios sobre psicología cognitiva que comparan el pensamiento de los novatos y los expertos en un campo dado. Por ejemplo, en algunos estudios se ha comparado a los jugadores de ajedrez principiantes con los maestros de campeonato para observar las diferencias en la manera en que pensaban sobre el juego cuando jugaban. Los jugadores expertos pueden recordar y reproducir una posición en un tablero de ajedrez con mayor precisión que los novatos,[19] pero esta memoria superior sólo opera en el caso de información significativa.[20] Los estudios sobre expertos y novatos en diferentes campos (por ejemplo, medicina o física) indican que los expertos recuerdan mejor que los novatos la información significativa y utilizan criterios diferentes para juzgar la relevancia o utilidad de la información que perciben y recuerdan.[21]

Algunos estudios sobre planeación didáctica sugieren que los maestros expertos son similares a los expertos de otros campos en lo que a patrones de pensamiento se refiere. En un estudio se comparan las respuestas de los maestros novatos y expertos, de matemáticas y ciencia, a una tarea simulada en la cual tenían que prepararse para iniciar una nueva clase cinco semanas después de que el ciclo escolar hubiera empezado. Una de las principales diferencias entre los expertos y los novatos tenía que ver con la manera en que planeaban iniciar la clase. Los expertos se concentraban en el aprendizaje que ya poseían los estudiantes para que trabajaran en la revisión de problemas y en responder preguntas acerca de su comprensión de la materia que hasta entonces se había cubierto. Los novatos planeaban preguntar a los alumnos dónde iban en el libro de texto y después hacer una presentación de los conceptos más importantes. En otras palabras, los expertos planeaban recopilar información de los estudiantes y los novatos proyectaban darles información a los mismos. Los maestros expertos sugirieron "empezar otra vez" por medio de la explicación de sus expectativas y de las rutinas del salón a los alumnos. Los novatos tenían mayor aptitud para preguntarles a los estudiantes cómo fue que los maestros anteriores llevaban la clase, lo cual implicaba que ellos seguirían las mismas prácticas.

Los maestros expertos y novatos difirieron en sus juicios sobre la importancia de los diferentes tipos de información. Para los expertos, la información más importante era lo que los estudiantes sabían sobre la materia. Para los novatos, era el sistema de conducción al cual los alumnos estaban acostumbrados. Los maestros expertos propusieron instaurar sus propias rutinas. Los novatos planearon adaptarse a las de alguien más. Los maestros expertos

comprendieron la naturaleza intrínseca de la planeación. Sabían que las estructuras para la conducción del salón de clases que adoptaran en los primeros días de clase moldearían los planes que pudieran elaborar durante el resto del año.

La función de las rutinas

Para algunas personas, la palabra *rutina* connota inactividad, monotonía, repetición y una conducta irreflexiva. Así, la idea de que el establecimiento de rutinas es importante para la planeación educativa puede ser desagradable. Pero considere la relación entre las rutinas y los planes de su vida diaria. Como estudiante, ¿cuáles son sus rutinas establecidas? ¿Tiene un lugar en el cual se sienta habitualmente en todas sus clases? ¿Tiene un momento durante el día en el cual acostumbra leer las tareas? ¿Existe un lugar en la biblioteca o en su propio cuarto en el cual acostumbra trabajar cuando debe escribir algo? ¿Tiene algunos materiales que acostumbra llevar con usted cuando va a clases? Si no tiene algunas rutinas establecidas para cualesquiera de estas actividades, usted es una persona rara.

Las rutinas diarias como estas son importantes en relación con la planeación de las actividades diarias, porque liberan la mente de uno para pensar sobre otras cosas. Si usted debe considerar una serie de alternativas y escoger entre las mismas cada vez que debe realizar una acción, pronto se sentirá exhausto por la toma constante de decisiones. Establecer ciertos patrones de conducta le permite a usted concentrarse en tomar decisiones realmente importantes. Tener algunas rutinas establecidas también les posibilita a otros predecir hasta cierto grado el comportamiento de usted. Algún amigo que sepa el lugar en el cual probablemente se sentará, puede sentarse junto a tal asiento, aunque usted no haya llegado aún.

Tener rutinas establecidas les posibilita a los maestros operar de manera más eficiente por razones similares. En la planeación de las clases, un maestro que tenga una rutina para recoger las tareas o para distribuir materiales, puede concentrarse en decisiones más importantes acerca de la información que se va a presentar, o de las preguntas que hará a los alumnos. En la conducción de las clases, un maestro que tiene una rutina para estimular la participación de los educandos, puede concentrarse con mayor facilidad en escuchar lo que dicen, en lugar de preocuparse por decidir a quién se dirigirá a continuación. Las rutinas en las clases también le ayudan al maestro a comportarse de una manera que los alumnos puedan predecir y cuando los estudiantes saben qué esperar, son más capaces de concentrarse en el contenido y tienen aptitud para aprender más.

Las rutinas pueden operar en diferentes niveles de la planeación didáctica. Por ejemplo, en el nivel de planeación que corresponde a una unidad de instrucción, las rutinas que se relacionan con la evaluación pueden incluir una pre-prueba que se les proporciona a los alumnos para identificar lo que ya saben los estudiantes, la programación de cuestionarios semanales para valorar qué tan bien dominan los alumnos los conceptos que se hayan expuesto y la preparación de pruebas por unidad para determinar el nivel de conocimientos que han adquirido los alumnos. Si los estudiantes aprenden que estas evaluaciones son una parte regular de las unidades de instrucción del maestro, estarán preparados para los cuestionarios semanales aprendiéndose los materiales que se hayan revisado, en lugar de esperar y prepararse apresuradamente para el examen final.

En el nivel de la planeación de la clase diaria, las rutinas se relacionan con una secuencia de actividades que pueden incluir la revisión de tareas, la presentación de información nueva, la conducción de la práctica grupal con la nueva información a través de la elaboración de preguntas y la discusión, la supervisión individual de la práctica por medio de nueva información que se debe trabajar y la oportunidad de practicar de manera independiente asignando nuevas tareas en casa. Este es un patrón de actividades que siguen muchos maestros expertos de matemáticas,[22] y se ha demostrado que es útil para mejorar el aprovechamiento de los estudiantes, en muchos estudios sobre la enseñanza eficaz.[23] Cuando esta secuencia de actividades es un patrón establecido para muchas clases, el maestro puede concentrarse en las decisiones de la planeación sobre cómo explicar e ilustrar (con ejemplos) mejor la nueva información que se va a presentar.

En el nivel de planeación de las actividades específicas dentro de la clase, las rutinas de conducción se convierten en un elemento muy importante. Cuando les pide a los estudiantes que participen, el maestro puede regularmente pedir voluntarios cuando se discute una información por vez primera, con la idea de que estos alumnos son aptos para responder con precisión a las preguntas y así poder llevar la clase de manera amena. Sin embargo, en la parte de la clase dedicada a la revisión, el mismo maestro puede emplear una rutina entre los alumnos y preguntar cada vez a uno de ellos, como una forma de verificar que todos comprendan con claridad el material que se discutió previamente. Un maestro que posee rutinas como éstas, no necesita emplear mucho tiempo en planear los detalles específicos de la clase. Cuando los estudiantes se familiarizan con estas rutinas, ponen más atención en las exposiciones iniciales de información, porque saben que les pueden preguntar en la revisión que se hará más tarde.

La importancia del repertorio

Las rutinas son una parte importante de la planeación didáctica que realiza el maestro con fines de instrucción, pero los expertos no se basan únicamente en ellas. ¿Se imagina a un jugador experto de ajedrez que solamente posea una rutina para abrir el juego, o para responder al movimiento con el que abra su oponente? Un maestro de ajedrez posee un repertorio de jugadas iniciales alternativas y también para responder ante cada movimiento con el que su oponente empiece. Dado que diversas acciones son apropiadas para situaciones diferentes, los maestros expertos también poseen repertorios a los que recurren cuando es necesario.

Un *repertorio* es un conjunto de rutinas o procedimientos alternativos que sirven a un propósito común y general y cada uno de los cuales puede ser particularmente apropiado en una situación diferente. Por ejemplo, un maestro puede tener un repertorio de procedimientos para la organización del salón que incluya la instrucción a todo el grupo, el trabajo en equipos, la enseñanza individual y la tutoría de los compañeros. Cada una de estas formas de organización del salón puede ser eficaz para promover el aprendizaje de los estudiantes, pero el trabajo en equipos puede ser particularmente eficaz para el desarrollo de la independencia de los alumnos, mientras que la enseñanza individual puede ser muy eficaz para aumentar el logro individual. Con un repertorio de procedimientos que sean apropiados para diferentes situaciones, un maestro no necesita invertir muchas horas en la planeación de acciones alternativas. El repertorio proporciona un rango de alternativas que se deben considerar y el conocimiento de la situación específica (por ejemplo, el tipo de estudiantes a los que se va a enseñar, el contenido que se va a aprender, el tiempo disponible) le posibilita al maestro experimentado elegir una alternativa adecuada a la misma.

La necesidad de práctica

La razón por la cual los expertos y los novatos en cualquier campo ven las cosas de manera diferente, es que los primeros tienen mucha experiencia. Con una vasta experiencia en cualquier actividad, se aprende qué clase de situaciones emergen comúnmente y cuáles reacciones a las mismas son más ventajosas y cuáles no. Los expertos reconocen cuando una nueva situación se parece a otra que ya enfrentaron anteriormente y rápidamente se valen del repertorio de rutinas que usaron antes. Los novatos se enfrentan a una nueva situación sin mucha experiencia previa a la cual acudir. No pueden identificar rápidamente una categoría a la cual pueda pertenecer una situación. Aún si pudieran, no tendrían un repertorio amplio de

rutinas ya desarrolladas disponibles para usarse al responder a una situación. Sin embargo, los novatos se pueden volver expertos con el tiempo; todos los expertos se iniciaron como novatos. Para convertirse en experto se necesita mucha práctica y reflexión.

Los maestros novatos son diferentes de los novatos de otros campos en un aspecto: ya tienen experiencia en los escenarios que constituyen los salones de clase. Muchos maestros novatos son estudiantes expertos. Tienen años de práctica en el reconocimiento de ciertos tipos de situaciones que se dan en los salones desde la perspectiva del alumno. Saben cuáles alumnos tienen ideas que contribuyen a las discusiones en la clase y responden escuchándolos con cuidado. Desde el primer día de clases reconocen a los estudiantes que divagan y no dicen nada. Cuando se encuentran con un maestro nuevo, los estudiantes expertos rápidamente determinan si las tareas deberán o no entregarse a tiempo y si esto es necesario, ajustan sus horarios para asegurarse de que se termine el trabajo. Como estudiantes expertos, muchos maestros novatos tienen listo un repertorio de conductas para el salón de clases. Para convertirse en maestros expertos, deben desarrollar una nueva perspectiva y un nuevo repertorio de conductas. Y esto requiere práctica adicional.

Planeación y práctica

La planeación es un tipo poco usual de actividad porque nunca puede realmente practicarse a menos que el plan se lleve a cabo. Se aprende de la práctica únicamente si se puede obtener alguna retroalimentación acerca de la eficacia de las acciones que uno realiza. ¿Puede usted imaginar que aprende a jugar boliche si hay una cortina al final del carril que hace imposible ver hacia dónde va la bola, o cuántos pinos ha tirado? Si practica por horas sin ninguna información acerca de sus resultados en tal actividad, no tendrá utilidad. La práctica en la elaboración de planes instruccionales que nunca se prueban en escenarios reales o simulados, no puede serle útil para desarrollar habilidad o experiencia en esta área. A menos que un plan se lleve a cabo, usted nunca podrá decir qué tan eficaz es. Los planes deben probarse en la acción.

Un estudio que se realizó acerca de los maestros novatos probó que éstos empleaban mucho tiempo en hacer planes de clase cuando eran estudiantes y que repetían mentalmente las clases antes de exponerlas para practicar lo que dirían y para tratar de prever lo que los alumnos podrían decir.[24] Hasta donde era posible, estos estudiantes que se estaban formando para ser maestros, también recibieron práctica extra por medio del empleo del mismo plan para exponer la clase a más de un grupo de alumnos. Por medio de la impartición de la misma clase en repetidas ocasiones, durante un

período corto, fueron capaces de revisar y mejorar sus planes y, por lo tanto, también mejoraron sus clases. Los estudiantes que participaron en este estudio pensaron que ambas formas de práctica les ayudaron a desarrollar sus habilidades para la planeación.

Los maestros novatos cuyos mapas conceptuales usted estudió anteriormente en este capítulo, practicaron la planeación por medio de la enseñanza de sus compañeros. También repasaron mentalmente y con frecuencia las clases que habían planeado antes de exponerlas ante sus pares. Al final de sus exposiciones, sus compañeros les proporcionaron retroalimentación sobre los procedimientos que funcionaron bien y les señalaron dónde hubo confusión acerca de los procedimientos o el contenido. Posteriormente, estos maestros en formación revisaron sus planes de clase para considerar cómo podían mejorar sus presentaciones en caso de que tuvieran que exponerlas nuevamente. En un sentido, la enseñanza de los pares es únicamente un escenario simulado para la instrucción, pero les proporciona a los maestros novatos una oportunidad para practicar las técnicas de planeación, para experimentar una serie de procedimientos de rutina y para desarrollar un repertorio de rutinas para la enseñanza.

A través de este libro, se le presentarán ideas sobre procedimientos instruccionales para la presentación de información, la enseñanza de conceptos, la elaboración de preguntas a los alumnos, la reacción a las respuestas de los estudiantes, las tareas de conducción del salón, el uso del aprendizaje grupal y la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Estas ideas pueden ayudarle en el aprendizaje de rutinas útiles y en el desarrollo de repertorios de enseñanza, pero la práctica es necesaria. Conforme avance en las actividades de este libro, debe estar preparado para tomar ventaja de cada oportunidad que se le presente para reflexionar y actuar como un maestro. No se volverá un experto de la noche a la mañana, pero podrá iniciarse como tal.

EJERCICIO

Elección de características claves

Elabore una lista de seis características importantes de la planeación didáctica que usted desee tener en mente para iniciar su transformación de estudiante experto a maestro novato. Tal vez desee revisar esta sección conforme vaya elaborando su lista. Se mencionaron más de seis características, por lo cual deberá escoger las que a usted le parezcan más importantes.

OBJETIVO 3 A partir de la analogía que describe a la planeación didáctica como a una producción dramática, generar otras analogías que destaquen sus aspectos importantes

La obra es la cuestión

Las analogías pueden ser útiles para ayudar a comprender nuevas ideas y procesos. Los investigadores comprometidos con el estudio de la planeación y la enseñanza que realizan los maestros expertos, emplean términos descriptivos tales como *guiones, escenas* e *improvisación* para describir el pensamiento del maestro. Estos términos sugieren que se puede pensar que la planeación didáctica es análoga a la producción dramática. Esta sección se fundamenta en la analogía para explorar los aspectos importantes de dicha planeación, incluyendo los planes de clase, los de unidad y la organización del salón.

Guiones

El guión es una característica básica de una producción dramática. Proporciona el diálogo que lleva el mensaje que se supone que la obra transmite al auditorio. Con frecuencia, también indica las acciones específicas por medio de las cuales se transmitirán mensajes no-verbales al público. Los actores y las actrices siguen este guión cuando actúan la obra. Antes de sus actuaciones, memorizan sus líneas y ensayan juntos sus partes, para que la obra se lleve a cabo uniformemente. Un guión sigue una forma estandarizada, que incluye algunas descripciones sobre los arreglos y apoyos del escenario, así como una delineación cuidadosa de lo que cada quien dirá. Generalmente, un guión se organiza como una serie de actos y si se requiere un cambio de escenario, un acto puede incluir más de una escena. Los guiones que elaboran los escritores de éxito se actúan una y otra vez, año tras año, para muchos auditorios. Con frecuencia, la primera versión de un guión, aún de un autor de gran éxito, debe revisarse y se debe someter a juicio lo que esté fuera de lugar conforme se actúa la obra. Este proceso de pulimento del guión después de ver las reacciones del auditorio es una tradición en el teatro.

Los planes de clase y de unidad de los maestros se parecen a los guiones en muchos aspectos. Un plan de clase indica una serie de actividades que deben realizarse en una clase en particular. Un plan de unidad cubre un tema amplio, e indica una serie de clases que deben efectuarse en relación con tal tema. Cada uno de estos tipos de plan se elabora con la intención de transmitir un mensaje importante a un "auditorio". El maestro sigue los planes conforme

"actúa" la clase o la unidad de enseñanza. Antes de actuar el plan, el maestro ensaya mentalmente los procedimientos para estar seguro de que la clase o unidad se desarrollará uniformemente. Con frecuencia, cuando termina una clase o unidad, el maestro elabora notas sobre las revisiones posibles para la siguiente ocasión en que deba exponerlas.

Por supuesto, existen diferencias importantes entre los planes de enseñanza y los guiones dramáticos. Un guión que se vuelve a escribir después de su revisión debe actuarse en su forma revisada casi inmediatamente. Un plan de clase o de unidad que se revisa después de haber impartido la enseñanza puede no volverse a emplear durante un año entero. Raramente, los actores y las actrices escriben sus propios guiones. Es muy común que los maestros elaboren sus propios planes. Un guión proporciona el diálogo para todos los papeles en la obra y cada uno debe seguirlo al pie de la letra. El maestro puede planear actividades específicas para que las realicen los alumnos como parte del plan de clase o de unidad, pero no existe garantía de que los estudiantes actuarán tal como lo haya planeado. En los ensayos mentales de sus planes, los maestros pueden prever las respuestas de los estudiantes a las preguntas que les hagan, pero raramente los alumnos "repetirán sus líneas" en el diálogo del salón de clases tal como los maestros lo hayan previsto. Los estudiantes en las clases son parte del "acto" en muchos puntos y parte del "auditorio" en otros.

Como los guiones, los planes de clase y de unidad tienen un formato típico. La mayoría de estos planes de enseñanza incluyen cuatro partes. El establecimiento de un objetivo o propósito de enseñanza (lo que se espera que los alumnos aprendan, o el mensaje que el maestro intenta transmitir) es una parte importante de un plan de unidad o de clase. Los maestros expertos tienen en mente un objetivo claro para cualquier clase, aunque no siempre lo escriban explícitamente. De igual manera, el autor de un guión tiene una idea clara del mensaje o tema de su obra. Aunque el tema puede no establecerse explícitamente en alguna parte del guión, dirige el diálogo y el desarrollo de la acción. Dado que el objetivo o mensaje determina la manera en la cual debe desarrollarse la clase o la unidad, se les recomienda a los maestros novatos que inicien su plan con el establecimiento claro de un objetivo.

El establecimiento o listado del material didáctico que se empleará en una clase o unidad es el segundo elemento importante del plan correspondiente. La instauración del material necesario se parece a las anotaciones que se hacen acerca de los apoyos que se emplearán en un guión. Previene al maestro acerca de lo que debe preparar antes de iniciar la enseñanza, de la misma manera en que la información acerca de los apoyos previene al director de escena

sobre los materiales que debe tener disponibles para los actores. Un director de escena no puede esperar a que llegue la noche de estreno para reunir los apoyos de la obra y un maestro que sea un director eficaz no puede esperar hasta el último minuto para reunir o preparar los materiales para la clase.

El tercer elemento de un plan de clase incluye un conjunto de procedimientos que deben seguirse. Estos procedimientos introducen una serie de actividades y generalmente algunos detalles sobre instrucciones específicas que deben darse, o preguntas que van a hacerse, en relación con cada actividad. El tercer elemento de un plan de unidad generalmente contiene una serie de temas que deben impartirse a lo largo de varias clases en la unidad de enseñanza. Dentro de cada tema se pueden incluir planes específicos de actividades. Esta parte del plan de clase o de unidad se parece al cuerpo principal de un guión. El conjunto de actividades o la serie de temas son similares a la separación en actos en el guión de una obra. Los planes específicos para instrucciones, preguntas o actividades se parecen a los diálogos específicos que se escriben dentro de cada acto del guión. Tanto el conjunto de procedimientos en un plan de clase como la serie de temas en un plan de unidad, necesitan habilidad para prever las secuencias apropiadas para las actividades. Igualmente, la secuencia es importante en los actos de una obra, como lo es el establecimiento de un problema, su desarrollo y conclusión.

El cuarto elemento de un plan de clase o de unidad típico admite el establecimiento de los procedimientos de evaluación. Un maestro puede evaluar de muchas maneras lo que los estudiantes han aprendido de la clase o la unidad, entre las que se incluyen las pruebas, las tareas por escrito y la observación de las respuestas de los estudiantes a las preguntas orales. Dado que existen muchos medios de evaluación, los maestros necesitan planear por anticipado los procedimientos que emplearán. Los planes de clase y de unidad difieren de los guiones en este aspecto. El público y los críticos que asisten al teatro evalúan los guiones de las obras que se presentan. La importancia de la evaluación en el teatro se hace evidente en la tradición de la noche de estreno, cuando la compañía entera no duerme en toda la noche esperando leer las reseñas de los críticos en los periódicos matutinos y saber si la obra ha tenido éxito. Los planes de clase y de unidad que elaboran los maestros raramente necesitan pasar por un escrutinio público, pero la evaluación sistemática del aprendizaje del alumno que debe realizar el profesor es un aspecto crítico de la enseñanza eficaz. Si no se lleva a cabo el aprendizaje, se necesitará revisar el "guión" para la siguiente clase.

Los cuatro elementos básicos de un plan de clase o de unidad denotan aspectos esenciales de la enseñanza que el maestro necesita tomar en cuenta para preparar una clase. Por supuesto, es posible desarrollar un plan de clase o de unidad que no abarca todos estos

componentes básicos, pero dichos planes incompletos tendrán menos potencial para lograr con éxito el aprendizaje en los alumnos. Un guión en el cual no se indica qué personaje debe decir determinadas líneas o que no proporciona instrucciones para el escenario, será difícil de seguir y nadie se sorprenderá si de tal guión incompleto resulta una producción sin éxito. Igualmente, un plan de clase o de unidad que carezca de uno o más de sus cuatro elementos básicos, será una guía insuficiente para el maestro durante la "actuación" de la clase o la unidad.

El maestro que simplemente escribe el número de las páginas del libro de texto que se van a cubrir en la siguiente clase no está realmente planeando esta última. Simplemente indica los materiales que se emplearán en la misma, pero evidentemente no ha determinado los procedimientos que se aplicarán para relacionar a los estudiantes con tales materiales. El maestro que escribe un bosquejo de los pasos que debe seguir en una clase, sin hacer indicaciones de las habilidades o conceptos particulares que se espera que los alumnos aprendan como resultado del desarrollo de las actividades, también elabora un plan o guión incompleto. Un conjunto de procedimientos que no se vinculan a algún objetivo en particular, no le proporciona al maestro una guía completa o adecuada para la toma de decisiones inmediatas que frecuentemente enfrenta durante una clase.

En las figuras 2.6 y 2.7 se presentan ejemplos de planes de clase que incluyen los cuatro elementos básicos que se describieron anteriormente. Ambas clases se diseñaron para enseñar la habilidad general para elaborar "oraciones ampliadas" (oraciones que proporcionan más información descriptiva para el lector). El primer plan de clase se escribió para emplearse con niños de primaria y el segundo con alumnos de secundaria. Cualesquiera de estas clases puede formar parte de un plan de unidad diseñado para desarrollar la habilidad y el interés en la exposición escrita.

Algunas veces, los maestros experimentados que tienen éxito desarrollan planes que parecen estar incompletos porque no establecen explícitamente los cuatro elementos. En tales casos, hacerle unas pocas preguntas al maestro usualmente revela que la parte que falta está de alguna manera implícita en el plan establecido. Por ejemplo, un grupo de maestros en Inglaterra trató de comprender con más profundidad cómo aprendían los alumnos como resultado de la instrucción.[25] Acordaron incluir cuatro piezas importantes de información en sus planes: la secuencia de las preguntas claves que se formularían, los principales recursos que se emplearían, las tareas que realizarían los alumnos y un "diagrama de la estructura del contenido" (una forma específica de mapa conceptual en el cual se identifican las ideas principales asociadas con el concepto que enseñarían en la clase). A primera vista, puede parecer que estos

Plan de clase A (Primaria)

Objetivo:

La mayoría de los estudiantes serán capaces de complementar una frase simple de dos o tres palabras, de tal manera que su significado original cambie por lo menos en dos formas.

Materiales:

1. Tabla de madera para fragmentos de oraciones
2. Ejemplos de fragmentos de oraciones de dos o tres palabras y de oraciones ampliadas
3. Sugerencias de oraciones de dos o tres palabras para los niños

Procedimientos:

1. *Introducción.* Colocar sobre la tabla una frase simple de dos o tres palabras con la oración ampliada bajo la misma. Pedir a los alumnos que encuentren las *similitudes* y las *diferencias* entre ambas.
   Ejemplo:
   Los pájaros vuelan.
   Los graciosos pájaros vuelan rápidamente en el cielo.
   (Tener listo otro ejemplo, en caso de que los niños lo necesiten.)

2. *Desarrollo:* A cada niño se le proporciona una frase de dos o tres palabras para que la complemente. (Opción para los niños: crear sus propias frases si es que no les "gustan" las que se les proporcionen). Dado que los ejemplos se preparan previamente, los niveles de lectura y los intereses de los niños se deberán tomar en cuenta.

David C.	Los aeroplanos vuelan.
Mike D.	Los bomberos trabajan
Rebecca F.	Los científicos experimentan.
Keith E.	Los perros ladran.
Chris E.	Los autos corren.
Larry G.	Los planetas giran.
Judith H.	Las flores florecen.
Billy M.	Los astronautas se preparan.
Anne-Marie M.	Los niños juegan.
Guy McC.	Los monstruos se esconden.
Decio R.	Los doctores ayudan.
Jamie S.	La primavera aparece.

3. *Resumen:* Los niños leerán sus oraciones en voz alta. Llevarlos a que amplíen la discusión y a pensar en otras oportunidades en las cuales pueden emplear oraciones ampliadas.

Evaluación:

Reunir los trabajos escritos. ¿Qué tan complejas son las oraciones que escribieron los niños? ¿Añadieron palabras sueltas o frases? ¿Dónde las colocaron, al inicio, al final o enmedio de la oración? ¿Cuáles formas de expansión de las oraciones necesitan más práctica?

FIGURA 2.6

Plan de clase B (Secundario)

Objetivo:

Dado un conjunto de oraciones simples y un grupo de conjunciones lógicas, los estudiantes ampliarán una oración al menos en cuatro formas diferentes, sin perder su sentido lógico.

Materiales:

1. Proyector de acetatos
2. Pizarrón

Procedimientos:

1. Cada uno de los estudiantes escribirá una oración simple en su cuaderno, completando la oración que se les proporcione. El _____.
2. Varios estudiantes leerán sus oraciones en voz alta. Se escribirán en el pizarrón.
3. Escribir en el proyector "El helicóptero aterrizó *porque*..."
4. Pedir a los estudiantes que amplíen sus oraciones simples añadiendo *porque* y un complemento apropiado. Hacer que se lean varios ejemplos en voz alta.
5. Proceder de la misma manera con *pero, por tanto, cuando quiera ya que, entonces* y *en consecuencia.*
6. Escribir en el proyecto "*Aunque* el helicóptero aterrizó..." Hacer que los alumnos sugieran diferentes maneras para finalizar la oración. Escribir algunas de las sugerencias en la transparencia.
7. Preguntar a los estudiantes cuáles conjunciones lógicas, de las que se discutieron, pueden emplearse al inicio de sus oraciones. Hacer que escriban una o dos, y que algunos alumnos lean las suyas en voz alta.

Evaluación:

Pedir a cada uno de los alumnos que amplíe de cuatro maneras diferentes, tres oraciones de las que están escritas en el pizarrón, empleando las conjunciones lógicas que se enlistan en la transparencia.

FIGURA 2.7

maestros no incluyeron los cuatro elementos básicos en sus planes de clase, pero ciertas partes que aparentemente faltaban, estaban implícitas en sus planes. Los materiales se nombraron explícitamente "recursos principales". Los procedimientos se llamaron "secuencia de preguntas clave" y "tareas de los alumnos". El objetivo del contenido de la clase se delineó claramente en el "diagrama de la estructura del contenido". Lo que quedaba implícito era el procedimiento de evaluación. Este no lo establecían en los planes de clase porque los maestros habían acordado anteriormente que emplearían el

mismo método de evaluación. Harían que los alumnos formaran sus propios mapas conceptuales al final de la clase y los compararían con el diagrama de la estructura del contenido para determinar qué tan bien comprendieron el concepto que les habían enseñado. En este ejemplo, los maestros no establecieron el procedimiento de evaluación como un elemento de cada plan de clase porque ya habían desarrollado previamente una rutina para tal procedimiento.

En este ejemplo se enfatiza que el formato específico para un plan de clase puede variar ampliamente, pero los planes eficaces incluyen las cuatro características básicas que se discutieron aquí. En algunas zonas escolares se favorece un formato en especial para los planes de clase y se les pide a todos los maestros que lo empleen. Algunos profesores que se dedican a la formación de maestros les pueden pedir a sus alumnos que usen un formato en especial para los planes de clase o de unidad. Usted conocerá nuevos formatos y términos para los diferentes elementos de un plan de clase o de unidad conforme se enfrente a situaciones nuevas en su programa de formación de maestros y en su práctica posterior. Cualesquiera que sean los formatos o los términos, busque los cuatro elementos básicos del plan y asegúrese de considerar estos aspectos críticos de la enseñanza conforme desarrolle sus propios "guiones" para las clases que imparta.

Escenarios

Si los guiones son una característica importante de la producción de una obra, también existen otras cosas que deben considerarse. El escenario es una parte importante en cualquier producción dramática. Proporciona el telón contra el cual se actúa la obra. El diseño del decorado determina dónde y cómo se pueden mover los actores alrededor del escenario. Una alteración en este último puede generar un cambio en el ánimo del auditorio. Hay muchos significados simbólicos en el escenario de una producción dramática; parte del mensaje que cualquier obra transmite al auditorio se hace por medio de la escena que se establezca.

Igualmente, cuando los maestros planean sus clases, comunican un mensaje en su manera de organizar la escena para la clase, así como en lo que les dicen o piden a los alumnos que hagan durante la misma. El escenario del maestro es el salón y él decide la escena al arreglar el eapacio físico del mismo. Además, el maestro dispone la escena para las clases por medio de la determinación de la organización social del salón. En una"escena" bien diseñada, las organizaciones física y social se complementan mutuamente.

Se puede notar que, aunque los dos planes de clase de las figuras 2.6 y 2.7 tienen "guiones" similares (ambos incluyen los cuatro elementos básicos de todo plan), los maestros que los elaboraron previeron diferentes "escenas" en el salón. En el Plan de Clase A (Figura 2.6), el maestro previó una escena (organización social) en la cual los alumnos trabajarían individualmente en sus lugares durante parte de la clase, o discutirían juntos los ejemplos de oraciones ampliadas. Se requieren varios "cambios de escena" para esta clase. Primero, los estudiantes se reunirán en un equipo amplio para discutir los modelos de oración, después trabajarán individualmente en sus pupitres. Posteriormente compartirán las oraciones que hayan escrito nuevamente en una discusión grupal. Finalmente trabajarán otra vez de manera individual para completar los ejercicios de su libro de texto. En la planeación de estos cambios de escena, el maestro necesita asegurarse de que la disposición física de los pupitres en el salón facilitará tanto la discusión como el trabajo individual. Si los alumnos se sientan en hileras de manera individual, podrán trabajar solos sin ninguna distracción por parte de sus vecinos. Pero este tipo de arreglo de los asientos no es apropiado para la discusión grupal. La mayoría de los niños sólo verá la espalda de su compañero de adelante. En este tipo de escena en el salón (disposición física) los estudiantes hablan con el maestro, pero no entre sí. Si el maestro en cuestión emplea estos dos tipos de actividades como rutinas en su salón, necesita arreglar la escena para facilitar tanto la discusión como el trabajo independiente. Disponer los pupitres en un semi-círculo amplio puede ser una alternativa.

En el Plan de Clase B (Figura 2.7), el maestro previó una escena (disposición física) en la cual el proyector y la pantalla son el centro de atención. En la actividad principal —discusión grupal— el maestro necesita arreglar la escena para que los estudiantes puedan verse entre sí y hacia la pantalla que está al frente del cuarto. Para esta actividad, un semi-círculo puede no ser apropiado porque los estudiantes sentados en cada orilla de éste pueden tener dificultad para ver la pantalla.

Cuando se planean las clases, los maestros deben pensar por anticipado cómo es que la disposición física del salón puede contribuir a obstaculizar que los estudiantes realicen las actividades de enseñanza de la clase. Si el tipo de actividad cambia con frecuencia durante las clases, o de una a otra, la disposición del salón debe ser lo suficientemente flexible para apoyar una variedad de actividades y organizaciones sociales (trabajo en pequeños grupos, trabajo individual o discusión grupal). Cuando se planean las unidades de enseñanza, los maestros deben prever una serie de escenas que puedan adaptarse a estos diferentes tipos de organización. Los maestros son los directores y diseñadores de escena, así como los autores y actores de los guiones.

Improvisación

Mientras que los planes de clase y de unidad pueden actuar como guiones para indicarle al maestro lo que sigue, ningún plan de enseñanza está lo suficientemente detallado como para decirle al maestro exactamente lo que debe decir, como en el guión de una obra. Con frecuencia, el libro de texto proporciona un conjunto de preguntas que se le sugiere emplee para dirigir la discusión basada en la lectura del libro. Pero aún si un maestro emplea su guía como un "guión" y les hace a los alumnos todas las preguntas que se sugieren para una clase, se necesita algo de improvisación. Los estudiantes nunca responden correctamente a todas las interrogantes, y un maestro debe reaccionar a las respuestas parciales o incorrectas haciendo otras preguntas como complemento, o proporcionando información adicional. Además, los estudiantes hacen preguntas y ni éstas ni sus respuestas se incluyen en la guía del maestro.

Un actor o una actriz no debe improvisar las líneas de un guión, excepto en alguna emergencia, cuando alguien olvida una señal y le sigue el silencio. Pero existe un lugar en el teatro para la improvisación. De hecho, algunos actores y actrices particularmente privilegiados se especializan en la improvisación. En el teatro improvisado, con frecuencia se le pide al auditorio que sugiera personajes y situaciones. Entonces los actores improvisan los papeles sugeridos y sin ensayo previo actúan la situación. Según el diccionario, *no preparado* es sinónimo de *improvisado*, pero es un error creer que los actores que realizan actuaciones improvisadas no están preparados. Han estudiado una variedad de personajes y situaciones, a través de la observación cuidadosa de la gente en los encuentros cotidianos y en la vasta lectura de obras de teatro y de literatura. Pueden valerse de esta rica experiencia de información cuando se enfrentan al reto de hacer lo que el público pide. Previamente a la actuación frente a los espectadores, tendrán que practicar parodias improvisadas en respuesta a una variedad de situaciones posibles.

Regularmente se les pide a los maestros que improvisen, al igual que a los actores, pero sus improvisaciones no pueden ser tan vastas. Pueden llevar a cabo un diálogo extemporáneo con algún estudiante en particular, en lugar de actuar una parodia completa. Los maestros expertos, como los actores, están preparados para estas actuaciones extemporáneas. También han estudiado una variedad de "personajes" (estudiantes) y situaciones, mediante la observación cuidadosa en sus salones a través del tiempo. También poseen un conocimiento amplio de la materia que imparten. Pueden valerse de ese conocimiento y experiencia cuando deban enfrentarse a las preguntas o sugerencias de los alumnos.

En un sentido, un maestro nunca puede planear las demandas de improvisación que se dan en el salón. Aún los maestros experi-

mentados no pueden predecir todo lo que sucederá en una clase. Un maestro eficaz necesita ser lo suficientemente flexible para responder a las ideas y preguntas de los estudiantes. En otro sentido, es posible que un maestro esté preparado para enfrentarse eficazmente a las situaciones que no pueden predecirse y así necesita de la improvisación. Esta es una manera en la cual las rutinas y los repertorios se vuelven invaluables. Una manera de improvisar es echar mano de una rutina familiar y usarla en una situación nueva. Véase la figura 2.8, "El caso de Ben", como un ejemplo de improvisación.

Los maestros novatos no llegan al salón con un conjunto de rutinas y repertorios. Deben desarrollar sus rutinas y repertorios por medio de la observación y la práctica, tal como hacen los maestros expertos y los actores improvisados. Las experiencias tempranas en el campo, que incluyen la observación sistemática en los salones y las oportunidades para practicar en el trabajo con pequeños grupos pueden ser útiles para los maestros novatos que desean convertirse en expertos. Los maestros en formación pueden observar las rutinas que emplean los maestros experimentados y pueden practicarlas. También pueden discutirlas con los maestros que las usan, para que comprendan los propósitos a los cuales sirven y las situaciones en las que pueden aplicarse con mayor propiedad. Eventualmente, pueden adaptar estas rutinas que toman prestadas e inventar las propias; de esta manera pueden desarrollar sus propios repertorios de rutinas.

Analogías alternativas

La analogía entre la planeación didáctica y la producción dramática es útil porque resalta algunas características importantes de la primera: la necesidad de considerar el "mensaje" (objetivo) que se intenta transmitir a la clase, la necesidad de tener "apoyos" (materiales) que se preparen con anticipación, la necesidad de tener un "guión" (secuencia de los procedimientos planeados) que seguir y la importancia de la evaluación de los "críticos" (el maestro previsor). La analogía también enfatiza la importancia de arreglar la "escena" (la organización social y la disposición física) para una clase exitosa, e indica que un maestro eficaz debe ser muy hábil en la improvisación (responder a eventos impredecibles) basado en un repertorio de rutinas bien desarrollado. Como una analogía, ésta no coincide por completo. Ningún maestro repite el mismo guión o plan de clase día tras día a una serie de nuevos públicos, por ejemplo.

Aunque la analogía de la producción dramática es útil para explorar el concepto de planeación didáctica, no es la única analogía para tal efecto. Cada analogía nueva tiende a subrayar características diferentes de un concepto, por lo que, para aclarar un nuevo concepto, es útil considerar nuevas analogías posibles.

Ben era un estudiante en educación secundaria y un especialista en ciencia. Cuando estudiaba para maestro en una escuela suburbana, se hizo cargo de una clase de física, y enseñó a los alumnos los procesos de solución de problemas que tienen que ver con la energía cinética y potencial. En esta clase, el maestro demostró al grupo en su conjunto el proceso de solución de problemas por medio de varios ejemplos. Posteriormente les pidió que resolvieran individualmente un problema; una vez que terminaron todos los estudiantes, los revisaron en grupo. La clase concluyó con más problemas que se resolvieron conjuntamente.

Como muchos maestros de secundaria, tanto principiantes como expertos, Ben tuvo un conflicto de valores que confrontaba la pauta que debía seguir la clase con la comprensión de los alumnos. Quería asegurarse de que los estudiantes comprendieran los procesos que él les estaba enseñando, pero también deseaba cubrir el contenido del curso. Ben había establecido una rutina que le ayudaba a resolver este conflicto. Cuando trabajaba con el grupo un problema de física, les explicaba cuidadosamente a los alumnos el procedimiento para establecer la fórmula para resolver el problema, pero no realizaba las operaciones algebraicas para obtener la respuesta. Simplemente escribía esta última en el pizarrón. Ben explicaba su forma de pensar de la siguiente manera:

> No resuelvo los problemas después de plantearlos algebraicamente. Lo hice durante un tiempo, pero los alumnos me hacían muchas preguntas de álgebra. Aquí, si están en la clase de física, deben ser capaces de dominar el álgebra básica. Pero algunos de ellos tienen problemas con esta última. Por lo tanto, en las últimas semanas no resolví en clase la parte algebraica de los problemas, y si tenían dificultades con la misma, debían verme de manera individual. Muchos estudiantes no necesitan ayuda en álgebra, por lo que si yo me detengo en ella nuevamente, se aburren y pierden el tiempo.

La rutina que Ben empleó para enfrentarse a esta situación consistió en que los alumnos que necesitaran ayuda extra en álgebra, lo consultaran de manera individual después de la clase. De esta manera pudo asegurarse de que seguía el curso de la clase y también de que los estudiantes estaban aprendiendo.

En su clase sobre energía cinética y potencial, Ben se enfrentó con una nueva situación. Un alumno preguntó acerca del *procedimiento* que el maestro había mostrado para la solución de un problema en particular. Otros estudiantes no tenían dudas al respecto. Ante esta situación inesperada, Ben improvisó valiéndose de su rutina establecida y le dijo al alumno, "Puedes aprender a calcular el desplazamiento vertical empleando este método. Te lo demostraré después de que termine la clase".

FIGURA 2.8 El caso de Ben

EJERCICIO

Explicación de analogías adicionales

Una analogía adicional para la planeación didáctica es la del mapa de carreteras. ¿Puede pensar en algunas características importantes que un mapa de carreteras comparta con la planeación didáctica? Ahora trate de enlistar tres o cuatro características comunes, y después discuta sus ideas con sus compañeros.

¿En qué aspectos falla la analogía entre el mapa de carreteras y las características de la planeación didáctica? Enliste dos diferencias entre el mapa de carreteras y la planeación didáctica.

¿Qué aspectos nuevos de la planeación didáctica se destacan con esta nueva analogía? Describa una característica importante de la planeación didáctica que comparta con la analogía del mapa de carreteras.

¿Qué otras analogías puede usted pensar con respecto al concepto de planeación didáctica? Amplíe su imaginación e invente su propia analogía. ¿Puede pensar en una máquina o un fenómeno natural que tenga algunas características en común con la planeación didáctica? Explore su analogía; enliste las similitudes y diferencias, y destaque las características de la planeación didáctica en relación con la nueva analogía. Comparta su analogía con sus compañeros.

Solamente el principio

Dado que todos los planes son solamente intenciones para la acción, un plan sólo es el principio. Y al inicio, la mayoría de los planes son bosquejos vagos de las acciones posibles. Estos planes parciales se completan gradualmente con cada vez más decisiones definitivas conforme el tiempo para la acción se aproxima. Pero la frase *solamente el principio* es engañosa. Shakespeare escribió que "Todo está bien si termina bien", pero es igualmente cierto que las cosas terminan bien si empiezan bien. Dado que el plan es el principio, la planeación es una de las técnicas más importantes que debe dominar un maestro.

La planeación didáctica requiere algo más que información sobre lo que se incluye en un plan de clase o de unidad. Para planear eficaz y eficientemente, un maestro necesita poseer una comprensión clara de la meteria que va a enseñar, así como información sobre los propósitos y objetivos alternativos, el empleo productivo

de las preguntas en un salón de clase, teorías para la enseñanza de conceptos, procedimientos para la conducción del salón y técnicas para la evaluación del aprendizaje del alumno. Para llevar a cabo los planes instruccionales, un maestro debe poseer habilidades para la presentación de una clase y para la comunicación interpersonal. Así como el plan es solamente el principio, este capítulo es también el principio. Para desarrollar una habilidad auténtica en la planeación didáctica, usted requerirá absorber y aplicar la información que se presenta en todos los capítulos de este libro. También necesitará practicar la elaboración de planes, llevarlos a cabo en la enseñanza de compañeros o con pequeños grupos en escenarios de un salón de clases, así como revisarlos sobre la base de lo que aprenda de la acción resultante.

El mapa conceptual de la planeación didáctica que usted construyó al inicio de este capítulo es un registro de sus pensamientos en esta etapa temprana de su desarrollo como un maestro profesional. Marca un punto en su pensamiento que es "solamente el principio". Guárdelo. Cuando haya completado las actividades de este libro y haya tenido la oportunidad de practicar la planeación didáctica llevando sus planes a la práctica, construya otro mapa conceptual de la planeación didáctica. Verá que está aprendiendo a pensar como un maestro. Ya tiene usted un principio seguro.

PRUEBA DE DOMINIO

Las novedades acerca de la planeación didáctica

La jerarquía conceptual que se presenta en la Figura 2.9 identifica varias de las preguntas típicas que se responden en artículos periodísticos, y proporciona algo de información básica bajo cada pregunta. Llene los espacios en blanco, después escriba un artículo periodístico para informar a otros estudiantes que no son especialistas en educación, acerca de la planeación didáctica, mediante esta información y otras ideas tomadas de este capítulo. Tal vez desee incluir lo que ha aprendido sobre sus propias ideas y las de sus compañeros en lo que se refiere a la planeación didáctica. Escriba un título pegajoso para su artículo.

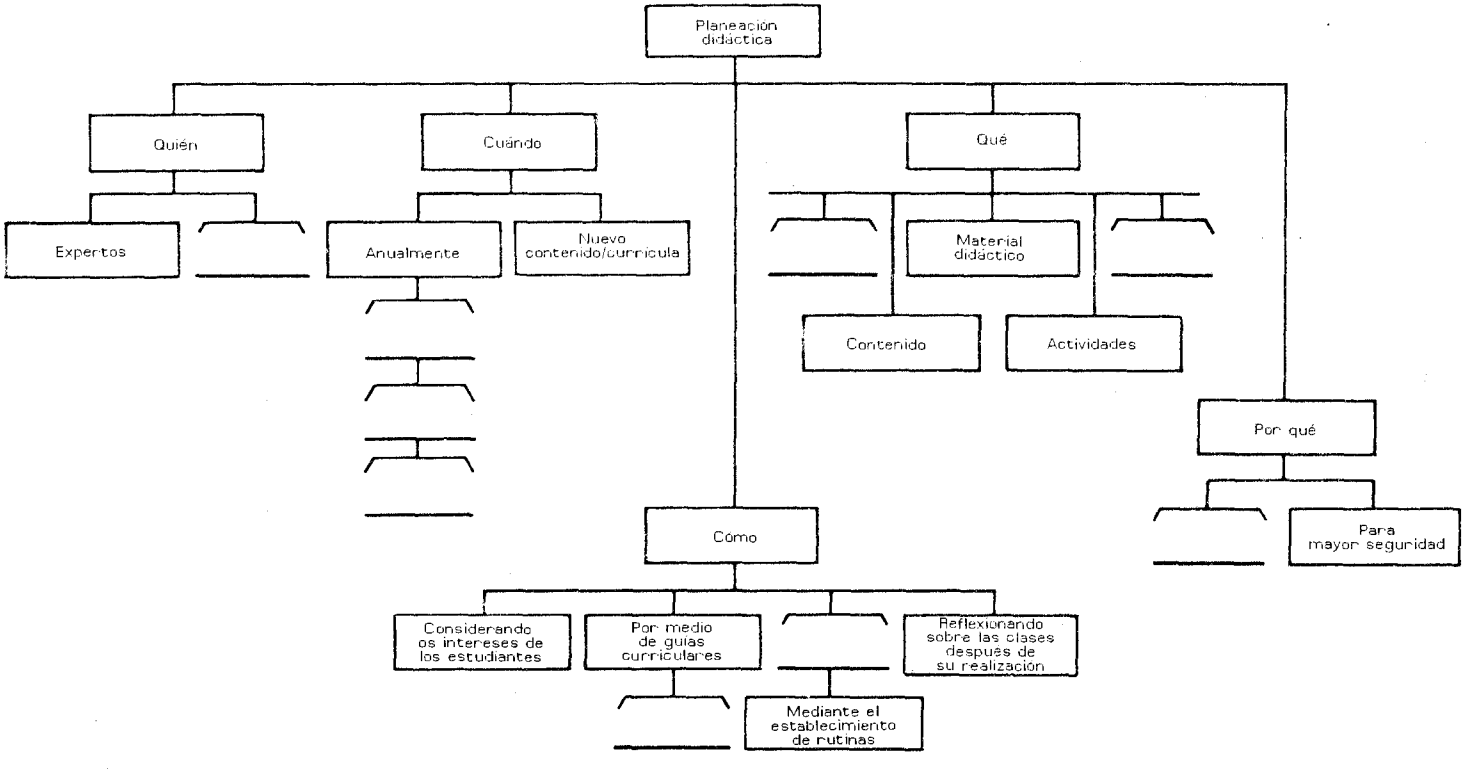


FIGURA 2.9 Prueba de dominio: jerarquía conceptual

Claves de respuesta para sus ejercicios

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Consideración de dos casos

Al comparar los mapas conceptuales de Ted y Carol, previos y posteriores, tome nota de cambios tales como:

1. Carol enfatizó los problemas de disciplina y la organización de los asientos como conceptos principales de la planeación didáctica en su mapa previo. En el posterior, éstos se convierten en subconceptos de tercer nivel bajo los conceptos principales de la conducción. Carol aprendió que los problemas de conducta se pueden aminorar por medio del establecimiento de reglas, y de la organización cuidadosa del tiempo, espacio y materiales. No mencionó el establecimiento de rutinas, que es un aspecto importante de la conducción que realiza el maestro.
2. En el mapa previo de Carol aparecen tres aspectos importantes de las clases: horario, materiales y las sub-partes (por ejemplo, introducción y conclusión). En su mapa posterior, los objetivos y las estrategias de enseñanza se anotaron como importantes. La evaluación del aprendizaje de los alumnos se mencionó como una parte de los planes de clase en ambos mapas. Sin embargo, en el mapa posterior, la evaluación fue un concepto principal de importancia, y se incorporó la autoevaluación así como la evaluación de los estudiantes.
3. En el mapa posterior de Carol se enfatiza el desarrollo del plan de estudios anual, aspecto importante de la planeación didáctica que se omitió por completo en el mapa previo. Dado que los planes de clase semanal, diario y de unidad están incluidos dentro del plan anual, la consideración del plan de estudios del año, particularmente de sus propósitos y objetivos, es un aspecto crítico de la planeación didáctica.
4. El mapa previo de Ted es limitado y refleja su falta de experiencia en la reflexión acerca de lo que es la enseñanza al iniciar su programa de formación de maestros.
5. Las dos características más notables del mapa posterior de Ted son el uso de las preguntas, y la manera en que sus preguntas enfatizan las relaciones entre los diferentes aspectos de la planeación didáctica que él identifica. Sus preguntas muestran que aprendió a pensar sobre la planeación didáctica como una serie de decisiones. Su atención sobre las relaciones muestra que aprendió que estas decisiones se encuentran relacionadas, no aisladas.
6. El mapa de Ted se refiere a las clases, pero los conceptos relacionados con la planeación didáctica que él identifica, y las preguntas que elabora, también se aplican a la planeación a largo plazo, por ejemplo, la planeación de unidad o la anual.

Al comparar su propio mapa con los de Carol y Ted, así como con los de sus compañeros, usted debe considerar:

1. ¿Qué términos utilicé y que los otros omitieron, y viceversa?
2. ¿De qué forma la estructura de mi mapa es similar o diferente de la de los demás? Por ejemplo, ¿cuántos sub-conceptos incluí? ¿De qué manera presenté las relaciones entre los términos?

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Elección de características claves

A continuación se presenta una lista de las características importantes de la planeación didáctica. ¿Cuáles de ellas enlistó usted? ¿Por qué consideró que eran más importantes que las que omitió?

1. Los cuatro tipos básicos de planeación didáctica son: anual, por unidad, semanal y diaria.

2. Pocos maestros experimentados inician la planeación con el establecimiento de objetivos instruccionales. Para muchos maestros, un propósito básico es el mantenimiento del interés y la participación de sus alumnos, y empiezan la planeación considerando cómo lograrlo.

3. Un tipo de plan forma parte de otro. Los planes que se elaboran al inicio del año afectan los planes por día y semanales para el resto del año.

4. Muchos maestros dicen que la planeación por unidad es el tipo de planeación más importante que llevan a cabo. Los planes por unidad organizan un flujo de actividades relacionadas con un tema general para un período que va desde dos semanas hasta un mes.

5. Un plan de clase puede servir como una herramienta organizativa, y también proporciona a los maestros un sentimiento de seguridad.

6. Los maestros con experiencia elaboran planes de clase completos cuando se enfrentan con un nuevo contenido o a materiales curriculares nuevos. Les recomiendan a los estudiantes que se forman como maestros y a los maestros principiantes, que escriban sus planes de clase.

7. Los maestros con experiencia se apoyan fuertemente en las guías curriculares y en los materiales de los libros de texto para determinar el contenido y la pauta de sus clases.

8. Los maestros raramente cambian sus planes de manera drástica a la mitad de la clase, pero realizan los ajustes necesarios basándose en las reacciones de los alumnos frente a la actividad.

9. Reflexionar acerca de una clase después de su impartición, es una manera útil de mejorar la planeación de clases futuras.

10 Los maestros experimentados ya tienen establecidas las rutinas para la evaluación de la instrucción, la secuencia de las actividades de la clase, y la conducción de la interacción en el salón. Estos procedimientos establecidos les permiten, tanto a los estudiantes como al maestro, concentrarse en el aprendizaje y la enseñanza.

11. Un maestro eficaz posee un repertorio de rutinas o procedimientos alternativos, todos ellos con un propósito común, y cada uno de ellos es especialmente apropiado para una situación en particular.

12. Se necesita mucha práctica para convertirse en un planeador de éxito.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Explicación de analogías adicionales

Existen muchas ideas que usted pudo mencionar al explorar la analogía según la cual "La planeación didáctica es como un mapa de carreteras". A continuación se presentan algunas posibilidades.

Similitudes

1. Usted emplea un mapa de carreteras para comprender el mejor camino a un destino determinado, y la planeación didáctica le ayuda a identificar la mejor manera de lograr un objetivo instruccional.
2. Un mapa de carreteras le muestra que hay más de un camino para llegar a su destino, y la planeación didáctica le ayuda a considerar diferentes alternativas antes de decidir cómo proceder.
3. Un mapa de carreteras le muestra diferentes puntos de interés a lo largo del camino en los cuales usted puede detenerse a mirar, y la planeación didáctica puede identificar materiales especiales que pueden añadirle interés a su clase o unidad.
4. Cuando usted ya posee una rutina para llegar a un lugar conocido, ya no emplea un mapa de carreteras, y cuando usted tiene un procedimiento establecido que usa regularmente en una clase, no necesita escribir su plan.
5. Puede haber desviaciones a lo largo de la carretera a causa de las reparaciones del camino, y el mapa de carreteras no muestra tales desviaciones. Igualmente, puede haber interrupciones en las clases que no se prevén en los planes de clase.
6. Los mapas de caminos pueden mostrar diferentes áreas, como una ciudad, estado o región. La planeación didáctica puede tratar diferentes períodos, como una clase, una semana o una unidad.
7. Es difícil leer un mapa de carreteras y conducir al mismo tiempo, tampoco es eficaz que lea su plan de clase a la mitad de la presentación de la misma.

Diferencias

1. Los mapas de carreteras los elabora alguien más para que los usen los conductores, pero los maestros preparan sus propios planes.
2. Los mapas de carreteras se imprimen en varios colores, pero los planes de clase se escriben en blanco y negro.
3. Un mapa de carreteras se lleva en la guantera del auto, para emplearse una y otra vez, pero usualmente, el plan de clase se modifica o se mejora antes de volverlo a emplear.

Características claves

1. En la analogía del mapa de carreteras se enfatiza la idea de tratar de llegar a un objetivo o destino, y este es un aspecto importante de la planeación didáctica.
2. En el mapa de caminos se enfatiza la idea de la existencia de rutas alternativas para llegar al mismo destino, y este es otro aspecto importante de la planeación didáctica.

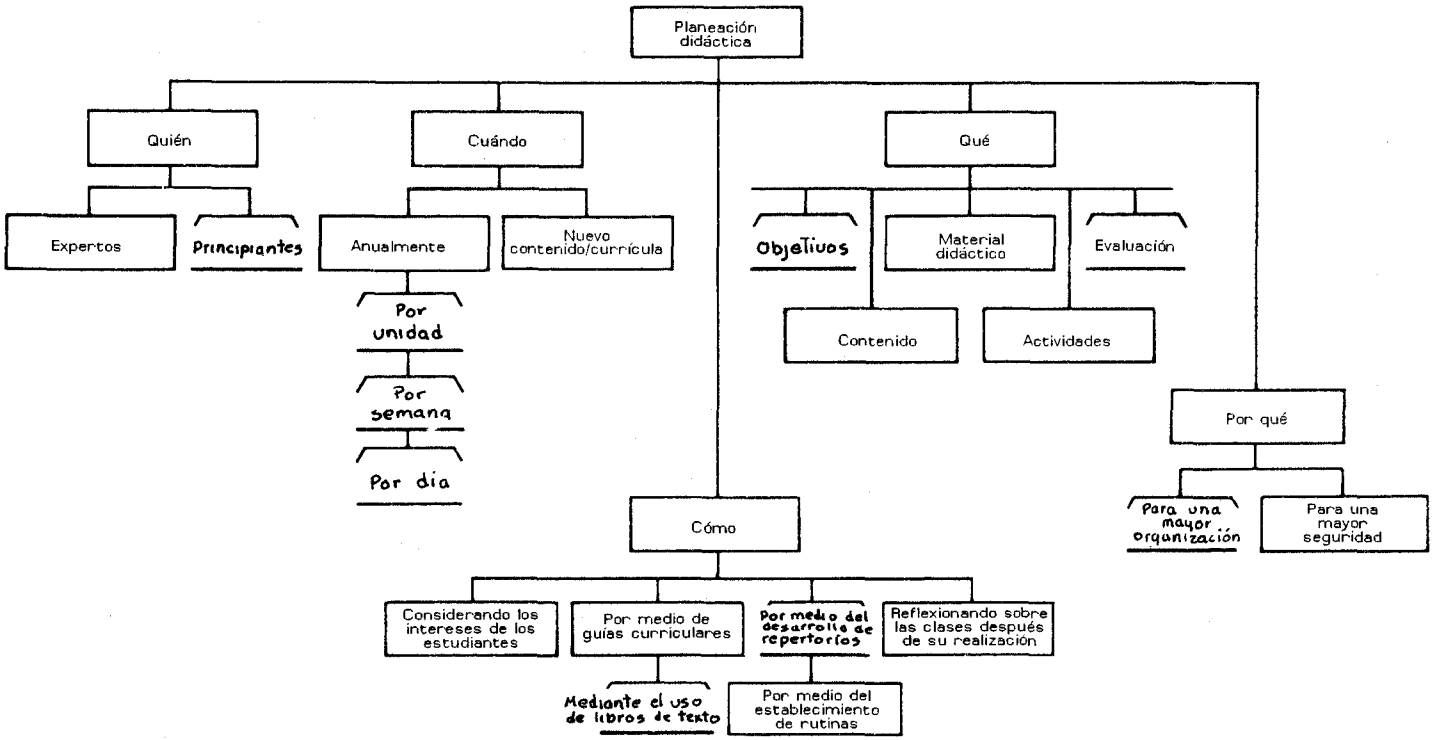


FIGURA 2.10 Prueba de domininio: retroalimentación

Respuestas correctas para la prueba de dominio

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio, Objetivo 2

Los espacios en la jerarquía conceptual de la Figura 2.9 se deben llenar de la manera que se muestra en la Figura 2.10. Usted debe ser capaz de llenar sin dificultad todos los espacios. ¿Utilizó alguna analogía para añadir interés a su artículo? Si lo hizo, felicidades por aplicar uno de los procedimientos que se practicaron en este capítulo. Para probar la claridad de su artículo periodístico y su habilidad para presentar la información de manera interesante, entregue su artículo a un amigo que no forme parte de su grupo de formación de maestros. Pídale que lo lea y que le haga preguntas. Las preguntas, ¿muestran interés por conocer más, o confusión acerca de lo que usted escribió? ¿Puede responderlas sin tener que consultar el capítulo? Tal vez algunas preguntas vayan más allá de la información que se proporcionó en este capítulo, pero encontrará información en los siguientes capítulos para responder a las mismas, por lo cual deberá tenerlas en mente conforme lea el libro.

Este ejercicio sobre la organización de información relativamente nueva para usted y su presentación a alguien que no conoce el tema se parece a la tarea en la cual un maestro se compromete en la preparación del contenido de una clase. Para proporcionar información a otros, primero se tienen que aclarar las propias ideas. ¿Tuvo que revisar el capítulo y reorganizar sus ideas para escribir su artículo? Si lo hizo, esta prueba de dominio le dio la oportunidad de experimentar una pequeña parte de la planeación didáctica, esto es, la selección y organización de información que se incluye en una clase.

Notas

1. Michael, E. Bratman, *Intention, Plan and Practical Reason*, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987).
2. D. Bob Gowin, *Educating* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981)
3. Bruce R. Joyce y Marsha Weil, *Models of Teaching* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986).
4. Robert Yinger, *A Study of Teacher Planning: Description and Theory Development Using Ethnographic and Information Processing Methods* (tesis doctoral no publicada, Michigan State University, 1977).
5. Greta Morine and Elizabeth Vallance, *Teacher Planning*, Beginning Teacher Evaluation Studies Technical Report, Special Study C, (San Francisco: Far West Laboratory, 1976).

6. Philip Taylor, *How Teachers Plan Their Courses* (Slough, Inglaterra: National Foundation for Education Research in England and Wales, 1970), *Véase* John Zahorik, "Teachers Planning Models", *Educational Leadership* 33, No. 2 (1975): 134-139.
7. Charles Fisher, David Berliner, Nicola Filby, Richard Marliave, Leonard Cahen y Marilyn Dishaw, "Teaching Behaviors, Academic Learning Time, and Student Achievement: An Overview," en Carolyn Denham y Ann Lieberman, eds., *Time to learn* (Washington D.C.: National Institute of Education, 1980).
8. Christopher Clark y Robert Yinger, *Three Studies of Teacher Planning*, Research Series No. 55 (East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1979).
9. *Ibid.*
10. Morine y Vallance, *op. cit.*
11. Christopher Clark y Janis Elmore, *Teacher Planning in the First Weeks of School*, Research Series No. 56 (East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1981).
12. Clark and Yinger, *op.cit.*
13. Greta Morina-Dershimer, *Teacher Plan and Classroom Reality: The South Bay Study*, Part IV, Research Series No. 60 (East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1979).
14. Bruce Joyce, "Toward a Theory of Information Processing in Teaching", *Educational Research Quarterly* 3, No. 4, (1978-79): 66-77.
15. V. Dahllof y Ulf Lundgren, *Macro — and Micro— Approaches Combined for Curriculum Process Analysis: A Swedish Educational Field Project* (Goteborg, Suecia. Institute of Education, University of Goteborg, 1970).
16. Morine y Vallance, *op. cit.*
17. Clark y Yinger, *op. cit.*
18. Morine y Vallance, *op. cit.*
19. A. D. deGroot, *Thought and Choise in Chess* (La Haya, Holanda, Mouton, 1965).
20. W. G. Chase y Herbert A. Simon, "Perception in Chess", *Cognitive Psychology* 4, (1973): 55-81.

21. Kathy Carter, Donna Sabers, Katherine Cushing, Stefinee Pinnegar y David Berliner, "Processing and Using Information About Students: A Study of Expert; Novice, and Postulant Teachers", *Teaching and Teacher Education*, 3, No. 2 (1987): 147-157.

22. Gaea Leinhardt, "Math Lessons: A Contrast of Novice and Expert Competence" (documento presentado en la Psychology of Mathematics Education Conference [Conferencia sobre Psicología de la Educación en Matemáticas], East Lansing, MI, 1986).

23. Barak Rosenshine, "Explicit Teaching", en David Berliner y Barak Rosenshine, eds., *Talks to Teachers* (Nueva York: Random House, 1987), pp. 75-92.

24. Hilda Borko y Carol Livingston, "Expert and Novice Teachers' Mathematics Instruction: Planning, Teaching, and Post-Lesson Reflections" (documento presentado en el encuentro anual de la American Educational Association, Nueva Orleáns, 1988).

25. Tony Ghaye, "Mapping the Links Between Teacher and Student Thinking in the Classroom" (documento presentado en el encuentro de la International Study Association on Teacher Thinking [ISATT], Nottingham, Inglaterra, 1988).

Bibliografía adicional

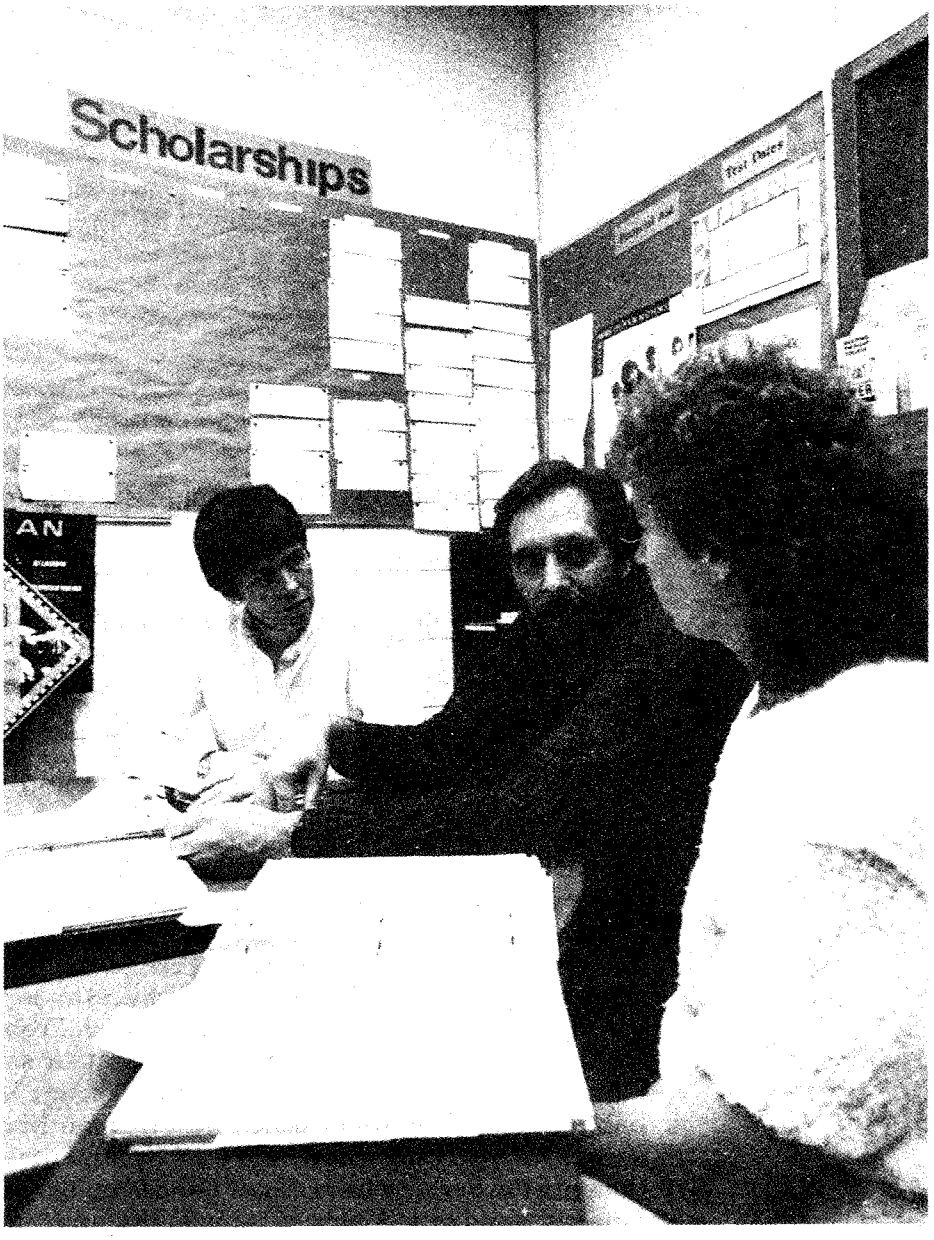
Los siguientes capítulos del libro *Talks to Teachers* (Pláticas para maestros), editado por David C. Berliner y Barak V. Rosenshine (Nueva York: Random House, 1987), proporcionan información adicional útil sobre el proceso de planeación; en ellos se discuten temas importantes y específicos que se deben considerar durante la planeación para lograr que la instrucción sea eficaz.

Berliner, D. C. Simple Views of Effective Teaching and a Simple Theory of Classroom Instruction (pp. 93-110).

Clark, C. M. y Yinger, R. J. Teacher Planning (pp. 342-365).

Corno, L. Teaching and Self-Regulated Learning (pp. 249-266). Morine-Dershimer, G. Can We Talk? (pp. 37-53).

Rosenshine, B. V. Explicit Teaching (pp. 75-92).



3

Objetivos instruccionales

Terry D. TenBrink

OBJETIVOS

1. Reconocer objetivos instruccionales bien definidos
2. Elaborar objetivos instruccionales bien definidos
3. Emplear objetivos instruccionales en la planeación didáctica
4. Emplear objetivos instruccionales en la impartición de la enseñanza

Piense durante un momento sobre lo que hacen los maestros. Siéntese y trate de recordar al maestro que usted sienta que más influencia haya tenido en usted. Escriba las características de aquel maestro conforme las recuerde. Quizá entre tales características se encuentre el hecho de que dicho maestro lo reconocía como un individuo y sabía lo que quería para usted. Probablemente su maestro favorito tuvo una influencia significativa sobre usted y jugó un papel en el desarrollo de sus actitudes, en la formación de sus hábitos y en la adquisición de información nueva y excitante para usted. Tal vez, este maestro lo guió sutilmente, o lo "empujó" directamente hacia estos cambios de conducta. Quizás el maestro empleó muchas ayudas visuales o tal vez ninguna; pudo haber empleado pruebas de opción múltiple, de ensayo, o no haber utilizado pruebas. Lo que tienen los maestros eficaces en común *no son* las técnicas, ni sus estilos de enseñanza, o los tipos de pruebas que utilizan. Es *lo que logran* y no cómo lo logran, lo que hace la diferencia.

Si los maestros han de tener una influencia significativa en las vidas de sus alumnos, deben conocer lo que quieren que sus alumnos logren. Una vez que hayan formulado tales objetivos, pueden compartirlos con sus alumnos de tal manera que éstos *también* sepan hacia dónde van y lo que se espera de ellos.

Existen muchas evidencias de que cuando los maestros han definido claramente los objetivos instruccionales y los han compartido con sus alumnos, suceden varias cosas[1]:

1. Se da una mejor instrucción
2. Se obtiene un aprendizaje más eficaz
3. Se da una mejor evaluación
4. Los estudiantes se vuelven mejores para la auto-evaluación

Sin embargo, los maestros necesiten detalles los objetivos instruccionales, para que sean proposiciones claras y válidas de lo que desean que sus alumnos conozcan o sean capaces de hacer. Por ello deben aprender a usar dichos objetivos de tal forma que mejoren la enseñanza que imparten y la evaluación que realicen. El resto de este capítulo se diseñó para ayudarlo en estos aspectos.

OBJETIVO 1 Reconocer objetivos instruccionales bien definidos

Actividad de aprendizaje 1.1

Los objetivos instruccionales que son útiles en el salón de clases deben cumplir ciertos criterios. Estos criterios* se esbozan a continuación. Examínelos cuidadosamente y después se discutirá cada uno de ellos.

Un objetivo instruccional debe:

1. Estar orientado hacia el estudiante
2. Describir un *resultado* de aprendizaje
3. Ser claro y comprensible
4. Ser observable

1. Los objetivos instruccionales correctos están orientados hacia el estudiante. Un objetivo instruccional que está orientado hacia el estudiante enfatiza lo que se espera que el *estudiante* haga y no lo que el maestro hará. Observe los siguientes ejemplos y note que todos ellos describen la conducta del estudiante y no la del maestro.

* Lista tomada de *Evaluation: A Practical Guide for Teachers*, por T.D. TenBrink. Copyright © 1974 por McGraw-Hill Book Company. Se reproduce con permiso.

Ejemplos de objetivos orientados hacia el estudiante

1. Los estudiantes serán capaces de resolver problemas de divisiones grandes, empleando por lo menos dos métodos.
2. Los estudiantes serán capaces de enlistar las cinco reglas de puntuación que se discuten en el libro de texto.
3. Los estudiantes serán capaces de escribir sus observaciones sobre un experimento simple, estableciendo lo que se hizo y lo que sucedió.
4. Dada la descripción de una forma de gobierno, el estudiante será capaz de clasificarla y de enlistar sus fortalezas y debilidades probables.

Algunas veces los maestros utilizan objetivos instruccionales que enfatizan lo que ellos esperan hacer en lugar de lo que esperan que hagan sus alumnos. Tales objetivos orientados hacia el maestro sólo tienen valor si dirigen al maestro en la realización de algo que conduce a los alumnos hacia el aprendizaje. Un maestro que intente ayudar a sus alumnos a lograr el objetivo de resolver divisiones grandes, puede resolver algunos problemas en el pizarrón explicándoles cada uno de los pasos que deben seguirse. Un objetivo de enseñanza puede decir: "Explicar los pasos para resolver divisiones grandes en el pizarrón." Nótese que ésta puede ser una actividad útil para el maestro, pero solamente es *una* actividad posible entre muchas, que puede ayudar al estudiante a alcanzar el objetivo de resolver divisiones grandes.

EJERCICIO

Reconocer objetivos de aprendizaje orientados hacia el alumno

El ejercicio que a continuación se presenta le dará la práctica necesaria para distinguir entre objetivos de aprendizaje y objetivos de enseñanza. Coloque una *A* frente a cada objetivo de aprendizaje y una *E* frente a cada objetivo de enseñanza.

_____ 1. Leer por lo menos 250 palabras por minuto, con al menos un 80 por ciento de comprensión

_____ 2. Mostrar a los estudiantes los movimientos visuales apropiados para explorar el material

_____ 3. Bosquejar mi conferencia en el pizarrón antes de que la clase empiece

_____ 4. Dada la descripción de una máquina compleja, identificar las máquinas simples que la componen

_____ 5. Ayudar a los estudiantes a apreciar la música clásica

_____ 6. Exponer los pasos básicos del método científico

_____ 7. Llevar a cabo una investigación empleando el método científico

_____ 8. Mantener la disciplina en mi clase

_____ 9. Escribir un párrafo unificado sobre un tema en particular

_____ 10. Evaluar un poema sobre la base de los criterios de la buena poesía que se discutieron en clase

Ahora verifique sus respuestas con la clave de Respuestas. Si falló en más de tres, tal vez quiera volver a leer esta sección antes de continuar.

---

2. Los objetivos instruccionales correctos describen los resultados del aprendizaje. Lo importante es mantener en mente que lo que importa aquí es lo que los estudiantes aprenderán. En otras palabras, es el *resultado* de aprendizaje lo que interesa, no las actividades de aprendizaje que conducen hacia el resultado. Al decir que los estudiantes practicarán problemas de divisiones grandes empleando dos métodos diferentes, no se precisa el resultado de aprendizaje. Se especifica una actividad diseñada para ayudar a los estudiantes a alcanzar el objetivo. Por lo tanto, es una actividad de aprendizaje (orientada hacia el estudiante), *no* un resultado.

Puede ser valioso para usted como maestro determinar el tipo de actividades de aprendizaje que desea que sus alumnos lleven a cabo. Sin embargo, la determinación de las experiencias y actividades de aprendizaje que sean más apropiadas para sus alumnos, sólo puede hacerse *después* de que haya decidido lo que desea que ellos logren. Una vez que los objetivos de aprendizaje se hayan descrito e identificado, se pueden determinar las actividades que sean apropiadas para lograr dichos objetivos. En la tabla que a continuación se

presenta, usted encontrará enlistados en la columna de la izquierda una serie de objetivos de aprendizaje y sus correspondientes actividades de aprendizaje en la columna de la derecha. Examine cuidadosamente estos ejemplos y note cómo cada objetivo de aprendizaje determina el tipo de actividades de aprendizaje que puede ayudar a los alumnos a lograr el primero. Observe también, que se pueden necesitar muchas actividades para que los estudiantes logren un objetivo de aprendizaje en particular.

Relaciones entre los resultados de aprendizaje y las actividades de aprendizaje

Resultados de aprendizaje	Actividades de aprendizaje
1. Nombrar las partes de una flor	a) Leer de la página 17 a la 22 del libro de ciencias. b) Estudiar el diagrama de una flor en el libro. c) Utilizar un diagrama sin nombres para su estudio. Llenar los espacios en blanco. Cotejar las respuestas con las del libro.
2. Identificar las cuatro partes principales del discurso en oraciones simples y compuestas	a) Contestar de la página 75 a la 78 del libro de trabajo. b) Escuchar las explicaciones del maestro sobre los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. c) Realizar el juego de gramática (parte 5) con varios compañeros. d) Escoger un párrafo del libro de lectura. Hacer una lista de los sustantivos y verbos. Pedirle al maestro que revise el trabajo.
3. Simplificar las fracciones hasta el mínimo común denominador	a) Observar cómo el maestro simplifica las fracciones. b) Practicar en el pizarrón con la ayuda del maestro.
4. Calcular el área de un círculo	Leer la página 78 y realizar el ejercicio 15.
5. Escuchar música clásica durante el tiempo libre	Escuchar música clásica, así como la explicación que el maestro realice acerca de la misma.
6. Presentar correctamente un amigo al maestro	Escuchar el disco, "Presentando a los Amigos".

EJERCICIO

Reconocer resultados, no actividades

Ahora es su turno de practicar su habilidad para distinguir entre actividades de aprendizaje y resultados de aprendizaje. En cada oración que se presenta a continuación, coloque una *A* junto a cada actividad, y una *R* para cada resultado. Recuerde: Las actividades son necesarias para el logro de los resultados, y éstos especifican lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer al final del aprendizaje.

_____ 1. Revisar las notas que se tomaron durante la clase de ayer

_____ 2. Explicar la función del carburador

_____ 3. Practicar la multiplicación con cartas rápidas

_____ 4. Leer los capítulos 17 y 18

_____ 5. Distinguir entre resultados de aprendizaje y actividades de aprendizaje

_____ 6. Identificar las partes del discurso en un pasaje en prosa

_____ 7. Identificar correctamente los tipos de árboles que crecen en esta parte del país

_____ 8. Localizar en un mapa topográfico el lugar más adecuado para el desarrollo de una gran área metropolitana

_____ 9. Estudiar el diagrama de la estructura de un átomo

_____ 10. Escuchar la Suite del Cascanueces

_____ 11. Identificar los instrumentos que se tocan en dicha pieza musical

_____ 12. Identificar los instrumentos que se presentan en una actuación musical en particular

_____ 13. Practicar la audición para diferenciar entre un corno francés y un trombón

_____ 14. Ver la película *How your Brain Works* (Cómo funciona su cerebro)

_____ 15. Describir brevemente el sistema bipartidista, enlistando sus fortalezas y debilidades

Ahora compare sus respuestas con las que se presentan en la sección de Respuestas Correctas. Es posible que haya interpretado mal dos o tres oraciones. Si esto sucedió, no se preocupe por un par de respuestas "equivocadas". Sin embargo, si se equivocó en muchas preguntas de este ejercicio, debe leer nuevamente esta sección. Regrese y lea otra vez, reflexione cuidadosamente sobre lo que se dice. Conforme lea, intente pensar en algunos ejemplos adicionales tomados de su propia experiencia académica.

3. Los objetivos instruccionales son claros y comprensibles. El primer pre-requisito para que un objetivo sea claro y comprensible, es que sea explícito. Debe contener un verbo claramente establecido que describa una acción o conducta definidas y, en muchos casos, se debe referir a un objeto de la acción. Examine los ejemplos que se presentan a continuación. En cada caso, el verbo y su objeto aparecen en cursivas. Conforme lea estos ejemplos, trate de encontrar si existe más de un significado para cada uno de ellos. Si están bien definidos de manera explícita, sólo pueden tener un significado.

Ejemplos de objetivos claramente definidos

1. El alumno será capaz de *describir* correctamente las *partes del corazón* en un diagrama del corazón parecido al que se presenta en la página 27 del libro de texto.
2. A partir de la lista de palabras que se presenta al final del libro de ortografía, el estudiante será capaz de *identificar las palabras que estén escritas de manera incorrecta* y hará las correcciones necesarias.
3. Los alumnos serán capaces de emplear una norma para *medir* la *longitud, amplitud* y *altura* de un mueble del salón. Las medidas deben tener una precisión de media pulgada.
4. Será capaz de *identificar* correctamente los *ingredientes de una mezcla química* que el maestro *preparará con anticipación.*
5. Dado un *poema contemporáneo,* el estudiante será capaz de *evaluarlo* de acuerdo con los criterios que se discutieron en la clase.
6. Enlistar los *elementos principales de una carta amistosa, describiendo brevemente la función de cada uno de ellos.*
7. Después de escuchar varias veces diferentes tipos de música, el estudiante *seleccionará* por lo menos *tres tipos diferentes de música* que le gusten.
8. *Leer en voz alta un pasaje en prosa de aproximadamente 300 palabras,* sin cometer más de tres errores. El nivel de lectura del pasaje debe ser de 5.5 grados.

Note que en cada uno de los ejemplos anteriores, no solamente se definen claramente el verbo y el objeto correspondiente, sino que únicamente existe un significado posible para cada una de las proposiciones. También es importante señalar que la mayoría de las personas que vea a alguien que realice las conductas que se describieron arriba, o que observe los productos de las mismas, estará de acuerdo en sus juicios acerca de si la conducta ocurrió como se le definió. En otras palabras, los objetivos anteriores no solamente se establecieron explícitamente sino que también son observables. Esta característica (son observables) se describirá en la siguiente sección.

Una palabra de advertencia

Permítame que me aparte de la presente discusión para prevenirlo acerca de algo que ocurre con frecuencia cuando los maestros aprenden por primera vez a definir objetivos instruccionales. Es fácil confundir la noción de que un objetivo debe ser explícito con la idea de que debe especificarse perfectamente. Los objetivos deben ser explícitos, esto es, inequívocos y comprensibles. Sin embargo, que sean explícitos no quiere decir que deban ser muy específicos, escribiendo los detalles más insignificantes y el nivel más bajo de una conducta dada. A continuación se presenta un ejemplo* de un objetivo instruccional que se ha escrito en términos generales y después vuelto a elaborar, cada vez con mayor especificidad.[2]

1. El estudiante será capaz de leer y comprender el material.
2. Dada una historia para leer, el estudiante será capaz de responder preguntas sobre el contenido de la misma.
3. Dada una historia corta, el estudiante será capaz de identificar los pasajes que describen los rasgos de los personajes principales.
4. Los estudiantes serán capaces de identificar los pasajes que describan los rasgos de personalidad de los personajes principales de *Catcher in the Rye* (Cazador en el Rye).
5. Los estudiantes serán capaces de identificar por lo menos cinco pasajes en *Catcher in the Rye* que ilustren la confianza de Holden en sí mismo.
6. Los estudiantes serán capaces de reconocer cinco pasajes que se citen en *Handout 3* (Nota de prensa 3) que ilustren la falta de confianza de Holden en sí mismo.[3]

Puede darse cuenta de que los objetivos instruccionales más útiles en los ejemplos anteriores son aquellos que se encuentran en la mitad del continuo de lo más general a lo más específico. Cuando los objetivos instruccionales se vuelven muy específicos, pierden mucho de su valor como una guía para el estudio y se vuelven poco más que preguntas de examen que deben contestarse. Los objetivos instruccionales que son demasiado específicos pueden estimular hábitos de estudio pobres. Los estudiantes pueden inclinarse a aprender justo lo necesario para lograr los objetivos específicos y no lo suficiente como para alcanzar los objetivos más generales del curso en su conjunto. El valor de hacer que los estudiantes identifiquen los pasajes de *Catcher in the Rye* al ejemplificar descripciones de los rasgos de personalidad, radica en que la habilidad se transferirá hacia otras historias cortas. La transferencia hace que el objetivo sea más valioso que aquel que le pide al estudiante que reconozca aquellos pasajes de *Catcher in the Rye* que se discutieron e identificaron previamente (como en el objetivo 6).

---

* Ejemplos tomados de *Evaluation: A Practical Guide for Teachers*, por T. D. TenBrink. Copyright © 1974 por McGraw-Hill Book Company. Se reproduce con permiso.

EJERCICIO

Objetivos claros e inequívocos

Para cada uno de los siguientes objetivos, determine si tienen un sólo significado (márquelos con un *1*) o si tienen dos o más (márquelos con un *2*). Los primeros tres ya han sido resueltos. El primero es ambiguo. De hecho, su significado puede interpretarse de la misma manera que el 2 y 3. Evidentemente, el problema con el primer objetivo es el hecho de que el verbo no es explícito. Emplear un verbo más explícito (como en las preguntas 2 y 3) aclara la ambigüedad.

2 1. Conocer a los presidentes de los Estados Unidos

1 2. Enlistar por escrito a los presidentes de los Estados Unidos

1 3. Reconocer y nombrar a cada uno de los presidentes de los Estados Unidos, viendo una fotografía

____ 4. Ver la conexión existente entre las oraciones bien escritas y las historias bien escritas

____ 5. Identificar los puntos desvanecidos en un dibujo de perspectiva de tres puntos

____ 6. Establecer contacto visual con al menos cinco personas diferentes durante un discurso persuasivo de tres minutos

____ 7. Revelar un rollo de 35 mm de película blanco y negro

____ 8. Correr una milla en diez minutos

____ 9. Apreciar la música

____ 10. Moldear un trozo de arcilla para darle la forma de algún animal que el resto de la clase pueda reconocer y llamar por su nombre correctamente

____ 11. No mostrar favoritismos por ningún niño de pre-escolar

____ 12. Entender el funcionamiento de una planta de energía atómica

____ 13. Planear un jardín miniatura de acuerdo con los criterios para el mismo que se describen en el artículo "*Apartment Gardening*" (Jardinería de departamento)

____ 14. Aumentar su concepto de realismo

4. Los objetivos instruccionales correctos son observables. La evaluación de los resultados del aprendizaje depende de la posibilidad de observarlos. La clave de un objetivo observable es un verbo observable. Consecuentemente, cuando seleccione los objetivos instruccionales que empleará en la enseñanza, ¡*Tenga cuidado con los verbos*! Como se discutió previamente, un objetivo eficaz contiene un verbo explícito y (usualmente) un objeto bien definido del verbo.

Ambos elementos ayudan a hacer que un objetivo sea claro e inequívoco. Ahora se agregará un elemento más: el verbo debe describir una acción observable que tenga como resultado un producto observable.

Los verbos en el siguiente cuadro* son vagos y no se pueden observar. Evítelos.

Verbos vagos y no observables que deben evitarse

Conocer	Disfrutar
Entender	Familiarizarse
Comprender	Valorar
Captar	Darse cuenta
Creer	Gustar
Apreciar	Hacer frente a
Pensar	Amar

A continuación se ejemplifica el tipo de verbos que debe esperar encontrar en los objetivos instruccionales. Cuando escriba objetivos, emplee estos verbos.

Verbos que describen acciones observables o acciones que crean productos observables**

Identificar	Analizar
Hablar	Predecir
Listar	Localizar
Seleccionar	Explicar
Escoger	Aislar
Calcular	Dividir
Añadir	Separar
Dibujar	Inferir

* Los verbos que se presentan en los cuadros de la página 59 se tomaron de *Evaluation: A Practical Guide for Teachers*, por T. D. TenBrink. Copyright © 1974, por McGraw-Hill Book Company. Se reproduce con permiso.

** Para una lista más completa de este tipo de verbos, véase el Apéndice 3 en N. E. Gronlund, *Stating Behavioral Objectives* (Londres: Collier-McMillan Ltd., 1970).

Existen muchos procesos y habilidades que no se pueden observar directamente pero que tienen como resultado productos observables. No es posible observar el proceso de pensamiento de un estudiante cuando se esfuerza en resolver una ecuación algebraica. Sin embargo, se puede examinar la solución a la cual llegó y decidir si es o no correcta. Se pueden observar cada uno de los pasos que siguió para llegar al resultado si es que los escribió (mostrando su pensamiento como un producto). Por otro lado, se puede observar y analizar un párrafo en prosa bien escrito, un poema, o una pintura al óleo. Estos productos terminales y otros similares pueden ser "observables", lo que ayuda a señalar si ha ocurrido o no el resultado del aprendizaje.

Cuando se seleccionan o elaboran objetivos instruccionales, es útil distinguir entre aquellos que especifican conductas observables y aquellos que especifican productos terminales de las conductas.

El uso de verbos fuertes y activos como los que se presentan en el segundo cuadro, producirá objetivos que son observables o cuyos productos terminales son observables. Sin embargo, si el objeto de cualesquiera de estos verbos no describe un producto terminal observable, el objetivo que se obtenga sería vago y no observable. Por ejemplo, examine el siguiente objetivo: "Explicar la crisis del Medio Oriente."

¿Qué se supone que debe explicarse? ¿Las *causas* de la crisis del Medio Oriente? ¿Las posiciones que se toman de cada lado en la crisis del Medio Oriente? ¿Las *ideologías políticas* que participan en la crisis del Medio Oriente? Todas estas y aún más, son explicaciones posibles. El problema no está en el verbo, sino en el objeto del mismo. Asegúrese de que tanto el verbo como su objeto se definan claramente, señalando acciones observables o productos terminales observables.

EJERCICIO

Objetivos observables

Marque cada objetivo observable con una *O* y cada objeto no observable con una *N*. Recuerde que, para ser un objetivo observable, ya sea la acción o el producto terminal de dicha acción debe ser visible, audible, poderse tocar, etc.

_____ 1. Reducir las fracciones hasta su denominador más bajo

_____ 2. Localizar el fulcro en una balanza equilibrada, pesado en diferentes formas

_____ 3. Comprender el significado de la Doctrina Monroe

_____ 4. Dada una lista de oraciones, separar las oraciones incompletas de las completas

_____ 5. Familiarizarse con las reglas del baloncesto antes de jugar el juego

_____ 6. Dado un período limitado, aprender el código Morse

_____ 7. Traducir un pasaje de la *República* de Platón

Actividad de aprendizaje 1.2

Obtenga copias de los manuales para el maestro en una materia que sea de su interés. Localice los listados de objetivos en los mismos y evalúelos. ¿Están bien escritos, cumplen los criterios para los objetivos que se especificaron anteriormente en este capítulo? En caso contrario, ¿en qué están mal? Tal vez desee llevar la cuenta del tipo de error que encuentre con mayor frecuencia.

Tipo de error (Si existe alguno)	*Cuenta*
1. No hay errores; están bien definidos	_____
2. No están orientados hacia el estudiante	_____
3. No describen un resultado de aprendizaje	_____
4. No son claros y comprensibles	_____
5. No son observables	_____

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 1 Reconocer objetivos instruccionales bien definidos

Para cada uno de los pares de oraciones que se presentan a continuación, escoja el objetivo que mejor cumpla las condiciones de los objetivos útiles.

1. _____ a) Ser capaz de revelar un rollo de película en blanco y negro

   _____ b) Comprender como funciona el agente revelador

2. _____ a) Seleccionar objetivos útiles

_____ b) Conocer lo que hace que un objetivo sea útil

3. _____ a) Dada una lista de definiciones, seleccionar la más adecuada para los términos del Folleto 10

_____ b) Conocer el significado de los términos del Folleto 10

4. _____ a) Resolver problemas matemáticos que requieran la comprensión del poseedor del lugar

_____ b) Entender las técnicas de solución de problemas

5. _____ a) Reconocer las fotografías de la gente en el periódico

_____ b) Unir los nombres de las personas con sus fotografías en el periódico

6. _____ a) De un grupo de poemas buenos y malos, seleccionar los que son buenos

_____ b) Evaluar un conjunto de poemas

7. _____ a) Recordar el ciclo de vida de la mariposa

_____ b) Designar, de memoria, un diagrama del ciclo de vida de la mariposa

8. _____ a) Escuchar claramente los sonidos de las vocales largas y cortas

_____ b) Distinguir entre los sonidos de las vocales largas y cortas

9. _____ a) Conocer las reglas fonéticas y su aplicación en la lectura

_____ b) Pronunciar palabras sin sentido

10. _____ a) Puntuar correctamente un párrafo en prosa

_____ b) Enlistar las reglas de puntuación

En el espacio que se proporciona, enliste cuatro criterios para juzgar la calidad de un objetivo instruccional.

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

En cada uno de los siguientes objetivos, determine la falla principal.

15. Comprender el significado de la conservación
    a) está orientado afectivamente
    b) está orientado hacia el maestro
    c) es vago y no observable
16. Demostrar a los estudiantes la necesidad de la limpieza

a) está orientado hacia el maestro
b) no es observable
c) está orientado hacia el alumno

17. Pintar
a) el producto se definió pobremente
b) es vago
c) está orientado hacia el maestro

18. Hacer los ejercicios de la página 18 a la 20
a) es vago
b) el producto se definió pobremente
c) es una actividad de aprendizaje

19. Escuchar al orador invitado de la división de narcóticos
a) está orientado hacia el maestro
b) es una actividad de aprendizaje
c) es vago

OBJETIVO 2 Elaborar objetivos instruccionales bien definidos

Actividad de aprendizaje 2.1

Existen cuatro pasos sencillos para elaborar objetivos instruccionales eficaces. Aunque normalmente estos pasos siguen un orden dado, ocasionalmente y si lo desea, usted puede regresar y volver a trabajar sobre alguno de ellos antes de continuar. Este control constante de su propio trabajo, que consiste en contrastarlo con los criterios de los objetivos bien elaborados, le ayudará a obtener una lista clara de objetivos para su propio uso.

*Cuatro pasos para elaborar objetivos instruccionales**

1. Describir el contenido de la materia.
2. Especificar los objetivos generales.

---

* De *Evaluation: A Practical Guide for Teachers*, por T. D. TenBrink. Copyright © 1974 por McGraw-Hill Book Company. Se reproduce con permiso.

3. Descomponer los objetivos generales en objetivos más específicos y observables.
4. Verificar la claridad y propiedad de los objetivos.

Aunque estos cuatro pasos se pueden aplicar tanto a la planeación de un curso como a la planeación de una clase, es importante recordar que usted no podrá elaborar un conjunto de objetivos para un curso completo en un tiempo corto. Por lo tanto, le será útil trabajar sobre unidades pequeñas de instrucción, de una en una. Eventualmente, obtendrá un conjunto de objetivos que cubrirán el curso completo que va a impartir; sin embargo, sus objetivos por unidad y por día deben adecuarse al plan completo de su curso. Consecuentemente, los primeros dos pasos se deben terminar por completo antes de empezar a trabajar sobre los objetivos para las unidades de enseñanza específicos o sobre sus planes de clase diarios.

Para que pueda ver la interrelación que existe entre los cuatro pasos, a continuación se explicará un conjunto de objetivos para un curso completo. Se desarrollarán los objetivos para un curso de psicología de escuela preparatoria, porque ésa es una materia con la cual todos los maestros están familiarizados. Se emplearán ejemplos de otras materias en diferentes niveles educativos conforme se explique cada paso. Los cuatro pasos que aquí se discuten se pueden emplear para desarrollar objetivos de cualquier curso en cualquier nivel escolar.

Paso 1. Describir el contenido de la materia

Hay muchas cosas que se deben considerar cuando se describe el contenido de un curso o unidad de enseñanza dados. Están los conceptos principales que se deben cubrir, la relación que tiene la materia con una base más amplia de conocimiento y el valor del contenido para el estudiante. Tal vez, la manera más fácil de lograr una descripción eficaz del contenido de un curso sea responder a las siguientes preguntas:

En general, ¿de qué se trata el curso?
¿Cómo se inserta este curso dentro del curriculum en su conjunto?
¿Qué debe incluirse en un bosquejo del curso?
¿Qué relevancia tiene el curso para el estudiante?

¿De qué se trata el curso? La respuesta debe darse de manera general. Todo lo que necesita hacer es describir en un párrafo o dos lo que cubrirá el curso. Suponga que le escribe a un amigo sobre lo que va a enseñar. Probablemente a este amigo no le interese un

discurso largo y detallado de la materia; una descripción general de los conceptos principales que se cubrirán será suficiente. Un resumen de este tipo puede servir como base para un bosquejo más detallado. El resumen, junto con los temas principales que se incluyen en una descripción del curso, proporcionan la base para seleccionar el libro de texto y otros materiales de aprendizaje.

En el Cuadro A se muestra un resumen de un curso de psicología de preparatoria. Léalo cuidadosamente. Posteriormente verá la manera en que el resumen conduce a un bosquejo del curso y a sus objetivos generales.

CUADRO A Contenido de un curso de psicología para escuela preparatoria

Este curso introductorio de psicología se diseñó para que los estudiantes la conozcan como una ciencia y como un área potencial para estudios posteriores que los conduzca hacia la carrera especializada en psicología. Se discutirá como una ciencia orientada hacia la investigación, que se encuentra en el proceso de construcción de la teoría y también como una ciencia de aplicación práctica. El contenido del curso se centrará en el estudio de la conducta humana, en busca de respuestas a preguntas tales como: "¿Por qué los humanos actúan como lo hacen y cuáles son las causas de que sean como son?" y "¿De qué manera funcionan como individuos y como miembros de un grupo?"

Se deben acentuar los aspectos importantes de la conducta humana que son más significativos para los estudiantes de preparatoria: problemas relacionados con el desarrollo psicológico, físico y social; personalidad; aprendizaje; motivación; salud mental y psicología social. A lo largo del curso se hará énfasis sobre los descubrimientos principales de la investigación psicológica y sobre cómo pudieron y pueden, aplicarse a la solución de los problemas cotidianos.

Si se le pidiera que escribiera un resumen como el del Cuadro A, ¿qué incluiría usted? Un resumen como éste, ¿puede ayudarle a pensar sobre lo que los estudiantes aprenderían en el curso?

¿Cómo se inserta este curso dentro del curriculum en su conjunto? Una vez que el contenido general del curso se ha descrito, la siguiente tarea es escribir una breve descripción de la manera en que el curso se relaciona con el curriculum global. Para hacerlo, debe tener cierto conocimiento de lo que se enseña en el sistema escolar. Debe conocer qué cursos han tomado los alumnos y cuáles más van a recibir cuando terminen el que usted imparte. Asimismo, usted querrá saber lo que esperan de sus estudiantes los demás maestros del semestre o período escolar en el que usted enseña. Obviamente,

lo que se espera de los alumnos en los diferentes niveles del curriculum variará considerablemente tanto en habilidades como en actitudes.

Suponga que el curso de psicología de preparatoria es el primero de este tipo que se impartirá a los alumnos. Guiará a varios de ellos hacia cursos más avanzados en la universidad y eventualmente hacia diferentes títulos en el área. Para otros, será el único curso de psicología que tomen en su vida. Una "proposición de adecuación" para este curso se presenta en el Cuadro B. Léala cuidadosamente. ¿En qué difiere de una que usted haya escrito? Una proposición como ésta, ¿difiere considerablemente de un sistema escolar a otro?

CUADRO B Proposición de adecuación dentro del curriculum

Este curso se imparte a los alumnos del último nivel y no tiene pre-requisitos. La única área en la cual los estudiantes podrían encontrar información similar es en economía doméstica o en algún curso sobre la vida en familia. Mientras que la mayoría de los cursos del último grado culminan una serie de cursos anteriores, éste realmente inicia una secuencia que se adecuará dentro del curriculum universitario. Sin embargo, se considera que este curso no solamente servirá a las necesidades de los alumnos que continuarán sus estudios sobre psicología, sino que también satisfará las necesidades de los alumnos para enfrentarse al mundo del trabajo. Una mayor comprensión de cómo son los seres humanos, cómo se han desarrollado, cómo piensan, cómo reaccionan emocionalmente, cómo aprenden y cómo trabajan con los demás, puede ser una información útil para mantener la salud mental y para aprender a convivir con diferentes personalidades.

¿Qué objetivos instruccionales le vinieron a la mente cuando leía el Cuadro A? ¿Hay algunos que no sean apropiados dadas las limitaciones que se sugieren en la proposición del Cuadro B?

¿Qué debe incluirse en un bosquejo del curso? Esta tercera pregunta implica especificar los temas principales que se cubrirán en el curso con mayor detalle. También determina una secuencia lógica y justificable para la enseñanza de estos temas. Una vez que se tenga un bosquejo relativamente completo del curso, se debe trabajar en el desarrollo de los objetivos instruccionales para cada parte del mismo, una por una. Esto ayudará a que la tarea de elaborar objetivos sea más fácil. En el Cuadro C se presenta el bosquejo del curso de psicología de preparatoria.

CUADRO C Bosquejo propuesto para el curso

UNIDAD I. La psicología como ciencia
- A. Historia de la psicología
- B. Teoría psicológica
- C. Metodología de la investigación psicológica
- D. Aplicación de los conceptos y principios psicológicos

UNIDAD II. Cómo se desarrollan los seres humanos
- A. Teoría general
- B. Desarrollo físico
- C. Desarrollo intelectual y emocional
- D. Desarrollo social

UNIDAD III. Personalidad
- A. Teoría de la personalidad
- B. Medición de la personalidad
- C. Diferencias individuales en las características de la personalidad

UNIDAD IV. El proceso de aprendizaje
- A. Teoría del aprendizaje
- B. Tipos de aprendizaje
- C. Medición del desempeño
- D. Inteligencia
- E. Aprender a aprender

UNIDAD V. Motivación
- A. Teorías de la motivación
- B. Motivación extrínseca
- C. Motivación intrínseca
- D. Motivación de uno mismo y de los demás

UNIDAD VI. Salud mental
- A. Indicadores de la salud mental
- B. Factores que contribuyen a la salud mental
- C. Neurosis y psicosis
- D. Mantenimiento de la salud mental y prevención de las enfermedades mentales
- E. Causas fisiológicas de la enfermedad mental

UNIDAD VII. Psicología social
- A. Teorías de la psicología social
- B. Culturas y subculturas
- C. Nacionalismo
- D. La influencia del grupo

¿Cuál es la relevancia de este curso para el estudiante? Note que los temas en el Cuadro C reflejan el contenido general del curso que se resumió en el Cuadro A. Lo que *no* refleja este bosquejo del curso son los componentes afectivos del mismo. Es más probable que los objetivos afectivos surjan de una declaración de la relevancia del curso para los estudiantes. En el Cuadro D se hace una declaración de este tipo para el curso de psicología.

CUADRO D Lista de los puntos relevantes de este curso para los estudiantes

1. Introduce al estudiante a una nueva materia
2. Muestra a los estudiantes cómo la psicología es una ciencia importante en muchas áreas de la vida: en la industria, en la educación, en los negocios, en la política, en la guerra, etc.
3. Ayuda a los estudiantes a ver las relaciones entre la investigación científica y la aplicación de sus hallazgos a situaciones prácticas
4. Proporciona a los estudiantes información útil acerca del mantenimiento de la salud mental
5. Proporciona a los estudiantes las herramientas básicas para comprender la conducta de la gente que les rodea
6. Puede ayudar a los estudiantes a comprender las motivaciones de los demás, así como las propias
7. Proporciona información acerca de cómo se aprende, lo que puede ayudar a mejorar las propias estrategias de aprendizaje
8. Puede hacer que los estudiantes tengan una mayor conciencia de las necesidades de los demás
9. Puede ayudar a los estudiantes a comprender las presiones sociales que ocurren en las sociedades contemporáneas

La mayoría de los maestros espera desarrollar entre sus estudiantes actitudes positivas hacia la materia que enseñan. Es por eso que la pregunta "¿Qué relevancia tiene este curso para los estudiantes?" es tan importante. Una manera de responder a esta pregunta es imaginar que usted defiende su curso frente a los alumnos que lo tomarán, a sus padres y al cuerpo administrativo de la escuela. Por un momento suponga que su curso acaba de agregarse al curriculum y se le ha pedido que escriba una justificación del mismo para el periódico escolar. Los estudiantes, padres de familia y demás personas tienen gran interés en descubrir lo que se enseñará en este curso.

Lo mejor que les pueda decir, será la base que tenga para formular los objetivos afectivos que espera que sus alumnos logren.

La lista de valores del Cuadro D no solamente contiene sugerencias de objetivos afectivos, como "hacerse más consciente de las necesidades de los demás", sino también objetivos cognoscitivos como "entender las presiones sociales que operan en la sociedad". Estos objetivos se pueden traducir fácilmente en objetivos claros y observables.

EJERCICIO

Describir el contenido de la materia

Suponga que se le pide que describa el contenido temático de un curso de psicología parecido al que se describe en los Cuadros A al D. Sin embargo, en esta ocasión, los alumnos serán de primero y segundo de secundaria.

1. ¿En qué sería diferente la descripción general del curso con respecto a la que se hace en el Cuadro A?
2. ¿En que diferiría el bosquejo del curso del que se realizó en el Cuadro C?
3. ¿Sería diferente la relevancia de tal curso inicial de psicología para alumnos de primero y segundo de secundaria con respecto a aquel que se dirige a alumnos del último grado de preparatoria? ¿Cómo? ¿Por qué?
4. ¿Habría diferencias que no aparecen en una descripción del curso como la que se hizo en los Cuadros A al D? ¿Dónde se harían visibles estas diferencias?

Compare sus respuestas a estas preguntas con la Clave de Respuestas correspondiente.

Paso 2. Especificar los objetivos generales

Este paso consiste en determinar de manera general lo que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer. Usualmente es mejor realizar este paso en dos partes. En la primera, escriba los objetivos generales para el curso completo. Serán de gran utilidad (junto con el bosquejo del curso) para seleccionar los libros de texto, las películas y demás materiales didácticos. En la segunda, especifique los objetivos generales para cada unidad de enseñanza. Estos son objetivos intermedios y, por lo tanto, deben ser más específicos.

Observe los objetivos generales terminales que se presentan en el Cuadro E. Son algunos de los objetivos posibles para el curso de psicología de preparatoria. Compárelos con el resumen del contenido del curso (Cuadro A) y el bosquejo del mismo (Cuadro C). Los objetivos representan el primer paso para definir lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer con la materia que se especifica. Note que aún los objetivos no son observables. En este momento, eso no es tan importante. Lo que importa es elaborar los objetivos generales para que puedan volver a escribirse de acuerdo con los criterios que se presentaron aquí.

CUADRO E Objetivos generales para el curso de psicología de preparatoria

I. Objetivos terminales
   1. Los estudiantes comprenderán el significado de la psicología como ciencia.
   2. Los estudiantes conocerán los hechos principales sobre la manera en que los humanos se desarrollan.
   3. Los estudiantes conocerán, en general, cómo interactúan los humanos con su medio y con las demás personas.
   4. Los estudiantes conocerán las diferentes teorías de la personalidad, la motivación, el aprendizaje, la salud mental y la psicología social.
   5. Los estudiantes conocerán los principales hallazgos en el área de la psicología.
   6. Los estudiantes podrán aplicar los principales hallazgos de la psicología para solucionar problemas de la conducta y la interacción humanas.
   7. Los estudiantes tendrán una mayor conciencia de su conducta y de las causas de la misma.

EJERCICIO

Especificación de objetivos generales —Partes 1 y 2

Ahora trate de elaborar algunos objetivos terminales para el curso de psicología. No repita los que se presentaron en el Cuadro E. Debe ser capaz de escribir por lo menos cinco objetivos generales más para este curso. En la Clave de Respuestas de la Parte 1 usted encontrará ejemplos de objetivos posibles. Compárelos con los que usted escriba.

Una vez que se hayan determinado los objetivos generales, se pueden elaborar los objetivos intermedios para cada unidad de enseñanza. Nuevamente, no se preocupe si los objetivos que escriba no son observables. Primero elabórelos de manera general, y después podrá escribirlos otra vez.

En el Cuadro F se presentan algunos objetivos posibles para la Unidad I: La psicología como Ciencia. Se escribieron tres objetivos cognoscitivos y tres afectivos. Léalos cuidadosamente, y después trate usted de escribir algunos. Recuerde: los objetivos terminales de cada unidad deben reflejar los objetivos terminales (más amplios) del curso. Compare su trabajo con los ejemplos de objetivos para la Unidad I que se presentan en la Clave de Respuestas de la Parte 2.

CUADRO F

II. Objetivos intermedios generales para la Unidad I: La psicología como Ciencia

A. Objetivos cognoscitivos

1. Los estudiantes conocerán las principales fechas en la historia de la psicología.
2. Los estudiantes conocerán los principales trabajos que han hecho que la psicología sea una ciencia aplicada importante.
3. Los estudiantes conocerán los pasos que se llevan a cabo desde el desarrollo de una teoría, hasta la investigación y comprobación de la misma y la aplicación final de sus hallazgos de investigación a situaciones prácticas.

B. Objetivos afectivos

1. Los estudiantes apreciarán el valor de la ciencia de la psicología en un país civilizado.
2. Los estudiantes apreciarán la utilidad de diferentes teorías psicológicas.
3. Los estudiantes se sensibilizarán frente a los problemas de la investigación psicológica.

Paso 3. Descomposición de los objetivos generales en objetivos más específicos y observables

En este paso, cada objetivo general se descompone en dos elementos principales: el contenido temático y la respuesta que se espera en el estudiante frente a dicho contenido. Observe uno de los objetivos generales de la Unidad I del curso de psicología.

> Los estudiantes conocerán a los principales fundadores de la teoría psicológica y los puntos importantes de sus teorías.

Primero que nada, note que el contenido temático se divide en 1) los principales fundadores de las teorías psicológicas y 2) los puntos importantes de cada una de estas teorías. Cuando se termine de elaborar la lista de objetivos, estas dos áreas deben estar separadas y cada una servir de base por lo menos para un objetivo. Usualmente lo mejor es tratar únicamente un área del contenido temático por objetivo.

A continuación se partirá de las descripciones del contenido temático que se elaboraron y se contestarán las siguientes preguntas para cada una de ellas.

1. ¿El contenido temático está lo suficientemente especificado y claramente definido?
2. ¿Exactamente qué respuestas se esperan en los estudiantes frente a dicho contenido temático?

En el objetivo anterior, el contenido temático (los fundadores de la teoría psicológica y los puntos importantes en cada teoría) está bien definido. Sin embargo, este objetivo puede especificarse más aún, si se hace una lista de los principales fundadores de la teoría. También se pueden enlistar los conceptos más importantes de cada teoría. Por supuesto, el problema real con los objetivos anteriores descansa en el uso de un verbo vago que no se puede observar, como es "conocer". ¿Qué respuesta observable se puede aceptar como evidencia de que el estudiante "conoce"? ¿Se puede aceptar "enlistará por escrito"?

Los siguientes tres objetivos se derivan del objetivo general anterior. Se aclaró su contenido temático y se especificó con mayor precisión la respuesta que se espera en los estudiantes hacia el mismo.

1. Los estudiantes serán capaces de enlistar por escrito a todos los fundadores de la teoría psicológica que se discuten en el libro de texto.
2. Los estudiantes serán capaces de asociar cada concepto importante con la teoría a la cual corresponde. (Este objetivo se limita a las teorías que se presentan en la Unidad I del texto).
3. Cuando se les dé el nombre de uno de los primeros teóricos de la psicología, los estudiantes serán capaces de identificar el concepto o los conceptos central(es) de su teoría.

Trate de descomponer un objetivo afectivo:

> Los estudiantes se interesarán en investigar más sobre los aspectos específicos de la conducta humana que han estudiado los psicólogos.

Algunas veces los maestros fallan al planear la enseñanza de objetivos afectivos porque parece ser difícil definirlos en términos observables. Sin embargo, es relativamente fácil, si se define con claridad el contenido temático y después se especifica la(s) *conducta(s)* que acompañarán la actitud deseada hacia el contenido. El siguiente objetivo se derivó, de esta manera, del objetivo anterior:

> En una discusión abierta sobre el valor de la psicología, los estudiantes formularán preguntas que los ayuden a descubrir los aspectos de la conducta humana que han estudiado los psicólogos.

En este objetivo, el contenido es "preguntas que los ayuden a descubrir los aspectos de la conducta humana que han estudiado los psicólogos". La conducta esperada es "preguntar". Sin embargo, note que se añadió algo más: "En una discusión abierta sobre el valor de la psicología". Esta frase sugiere una condición o tipo de situación bajo la cual se espera que ocurra la conducta deseada en el alumno.

Aunque no es necesario para la formación de un objetivo afectivo, una frase que describa la *condición* bajo la cual se espera que el estudiante responda, es bastante útil. A continuación se presenta otro objetivo, que se derivó del objetivo anterior (la condición se presenta en cursivas):

> *Dada la tarea de formular preguntas que se enviarán a psicólogos famosos que estén vivos*, los estudiantes incluirán preguntas tales como: "¿Qué aspectos de la conducta humana han estudiado los psicólogos?"

Además de una frase en la cual se especifique la condición bajo la cual se espera que ocurra la respuesta del estudiante, existe algo más que puede ser útil (aunque no necesario) para casi todos los objetivos. Existen ocasiones en las cuales puede ser útil especificar el *nivel de desempeño* que se espera en los estudiantes.[4] Por ejemplo, el siguiente objetivo se puede derivar del anterior:

> Cuando los libros y panfletos que describen los aspectos de la conducta humana que estudiaron los psicólogos se lleven a la biblioteca del grupo, los estudiantes señalarán *dos o más* de estos recursos.

Este objetivo tiene el criterio para lograr el éxito: señalar dos o más recursos.

No solamente es posible establecer un estándar (nivel de desempeño esperado) para cada alumno, sino también para la clase en su conjunto. Por medio de la determinación del nivel de desempeño para cada estudiante, se puede evaluar el desempeño que del objetivo realicen cada uno de ellos. A través de la determinación de qué tan bien debe aprender el grupo como un todo, usted evalúa su desempeño como maestro. Suponga, por ejemplo, que el objetivo anterior se escribe de tal forma que diga así:

> Cuando los libros y panfletos que describen los aspectos de la conducta humana estudiados por los psicólogos se lleven a la biblioteca del grupo, *al menos el 75 por ciento de los estudiantes* señalará dos o más de estos recursos.

Si menos del 75 por ciento de los estudiantes alcanza el nivel de desempeño esperado, el objetivo no se habrá logrado (aunque algunos de los estudiantes sí hayan señalado dos o más recursos).

Revisión: Descomposición de los objetivos generales en objetivos específicos y observables

1. Dividir el objetivo en dos partes: 1) contenido temático y 2) respuesta del alumno hacia el contenido.
2. Aclarar el contenido temático y, en caso necesario, hacerlo más específico.
3. Determinar la (o las) respuesta(s) esperada(s) del estudiante para cada parte del contenido temático.
4. Si es necesario, identificar las condiciones bajo las cuales se espera que ocurra la respuesta del estudiante y/o algunos criterios útiles para juzgar el nivel de desempeño esperado.

EJERCICIO

Descomposición de un objetivo general en objetivos específicos y observables

Elabore objetivos observables para el siguiente objetivo. Asegúrese de:

1. Identificar el contenido temático y decidir si está o no lo suficientemente definido. En caso de que no lo esté, describa lo que se necesite para aclararlo.
2. Para cada aspecto del contenido temático que haya identificado, describa por lo menos una respuesta observable que se espera que los estudiantes logren.

3. Si es apropiado, especifique las condiciones bajo las cuales se espera que ocurra la respuesta que se aguarda en los estudiantes, así como el nivel de desempeño que sería aceptable.

Objetivo: Los estudiantes comprenderán los principales conceptos, términos y principios que se emplean en la investigación psicológica.

Paso 4. Verificar la claridad y propiedad de los objetivos

Hasta cierto punto, este último paso puede ser innecesario. Si realizó un buen trabajo en los tres primeros pasos, sus objetivos estarán listos para usarse. Sin embargo, una última revisión en su trabajo puede ahorrarle el momento en el cual tratará de explicar a sus alumnos lo que "realmente quiso decir".

Una manera de verificar la claridad de sus objetivos es pedirle a un amigo (de preferencia que imparta la misma materia que se considera) que los revise. Si su amigo puede decirle con sus propias palabras lo que cada objetivo significa, usted podrá saber si se entienden o no. En este segundo caso, es probable que necesite aclarar su objetivo.

Un objetivo no solamente debe establecerse claramente en términos observables, sino que también debe ser apropiado para los estudiantes. Use la siguiente lista de verificación para ayudarse a determinar si un objetivo es o no apropiado.

Criterios para verificar la propiedad de los objetivos

_____ 1. Los estudiantes lo pueden lograr dentro de un límite de tiempo razonable

_____ 2. Guarda una secuencia, adecuada con otros objetivos (no se exige antes que un objetivo que le sirve como pre-requisito)

_____ 3. Se encuentra en armonía con el conjunto de objetivos del curso (y del plan de estudios)

_____ 4. Se encuentra en armonía con los objetivos y valores de la institución

Si sus objetivos se establecieron claramente en términos observables y cumplen los criterios anteriores, es seguro que serán de utilidad tanto para usted como para sus alumnos. A continuación, resuelva la Prueba de Dominio correspondiente a este objetivo, que se encuentra en la página 118.

Las actividades de aprendizaje adicionales que se presentan a continuación, pueden trabajarse de manera individual o en pequeños grupos. En cualquier caso, todos los miembros del grupo deberán compartir los mismos resultados.

Actividad de aprendizaje 2.2

Seleccione una unidad de estudio del curso de psicología que se bosquejó en el Cuadro C. Desarrolle una lista de objetivos instruccionales para uno o más temas de la Unidad de su elección. Probablemente, primero quiera escribir objetivos generales y después descomponerlos en objetivos observables.

Actividad de aprendizaje 2.3

Intercambie el conjunto de objetivos desarrollado en la actividad anterior, con el que realizó otro de sus compañeros (o grupo de ellos). Analice el conjunto que haya recibido en intercambio. Para cada objetivo del conjunto, identifique los siguientes elementos:

1. El contenido temático. (¿Existe solamente uno? ¿Está claramente definido?)
2. La respuesta que se espera, frente a dicho contenido. (¿Es observable? ¿Es razonable esperar que los estudiantes la alcancen?)
3. En caso que sea apropiado, las condiciones bajo las cuales se espera la respuesta y/o el nivel de desempeño esperado.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 2 Elaborar objetivos instruccionales bien definidos

1. Enliste los cuatro pasos que se deben seguir para la elaboración de objetivos instruccionales.
2. Los objetivos terminales generales no necesitan escribirse en términos observables. (Cierto o falso).

3. Escriba por lo menos dos objetivos observables para cada uno de los siguientes tres objetivos.
   a) Los estudiantes comprenderán cómo aprende la gente.
   b) Los estudiantes conocerán las motivaciones que inducen a las personas a actuar.
   c) Los estudiantes comprenderán el valor del sistema métrico.
4. ¿Cuáles son los dos componentes que se necesitan para elaborar correctamente objetivos instruccionales?
5. ¿Cuáles son las dos partes que son útiles (aunque no siempre necesarias) de un objetivo elaborado correctamente?

OBJETIVO 3 Emplear los objetivos instruccionales en la planeación didáctica.

Actividad de aprendizaje 3.1

A pesar de que ha habido gran controversia alrededor del uso de los objetivos instruccionales, no cabe duda de que cumplen una función importante en la planeación didáctica.[5] Los objetivos instruccionales correctamente elaborados le pueden ayudar a:

1. Centrar la planeación
2. Planear eventos instruccionales eficaces
3. Planear procedimientos de evaluación válidos

1. Los objetivos instruccionales le pueden ayudar a centrar la planeación. Con frecuencia los maestros se quejan de que no tienen el tiempo suficiente para cubrir el material. El proceso de elaboración de objetivos instruccionales lo obliga a decidir, fuera de todo el material que debe cubrirse, qué es lo que realmente desea que sus alumnos conozcan o sean capaces de hacer. Esto ayuda a centrar la planeación de dos maneras. Primera, le ayuda a eliminar los temas que son de menor trascendencia y a enfatizar el contenido temático que es más importante. Segunda, le permite equilibrar los diferentes niveles de aprendizaje. Al examinar su lista final de objetivos instruccionales para un curso (o unidad dentro de un curso), usted puede determinar fácilmente si sus planes incluyen de manera equilibrada a la memorización, la conceptualización, la solución de problemas, etc. Emplee las taxonomías del aprendizaje como las que proponen Bloom[6] y Gagné[7] para ayudarse a determinar si ha planeado o no suficientes objetivos de aprendizaje de nivel superior.

2. Los objetivos instruccionales le pueden ayudar a planear eventos instruccionales que incluyan actividades apropiadas tanto para el estudiante como para el maestro. En cualquier situación instruccional, lo más importante es lo que sucede en las mentes de los alumnos. Cualquier cosa que el maestro haga, debe diseñarse para lograr en los estudiantes el pensamiento que produzca el objetivo de aprendizaje esperado. Si un objetivo instruccional les pide a los estudiantes que memoricen una información, las actividades para ellos deben diseñarse de tal modo que repitan la información, que formen las asociaciones apropiadas, etc. Si un objetivo instruccional les pide a los alumnos que formen un concepto nuevo, las actividades que se realicen deben diseñarse para lograr que se enfoquen hacia las características relevantes de los conceptos que deben aprender y que comparen y contrasten ejemplos positivos y negativos. En cada uno de estos casos, las actividades para el maestro deben diseñarse de modo que ayuden a los estudiantes a elaborar el pensamiento (memorización, conceptualización) que se requiera para lograr el objetivo instruccional.

Es importante que comprenda el concepto de evento instruccional. Un *evento instruccional* es cualquier actividad o conjunto de ellas en el cual se comprometen los estudiantes (con o sin maestro) con el propósito de aprender (por ejemplo, por medio del logro de un objetivo instruccional). Como ejemplos de eventos educativos se pueden mencionar: escuchar la explicación que da el maestro, ver una película, hacer una tarea de historia y completar una página del libro de trabajo.

Cada evento educativo debe diseñarse para optimizar las condiciones de aprendizaje y proporcionar las actividades apropiadas tanto para el alumno como para el maestro. Diferentes tipos de aprendizaje requieren diversas condiciones de aprendizaje.[8] Note, por ejemplo, las actividades para el maestro y para el estudiante que producen el aprendizaje eficaz de conceptos (véase el Capítulo 6).

El primer paso para la planeación apropiada de actividades para el maestro y el alumno es determinar, para cada objetivo instruccional, el tipo de aprendizaje de que se trata. Si sus objetivos instruccionales están definidos correctamente, esto será relativamente fácil. El secreto está en los verbos. Los verbos deben señalar el tipo de aprendizaje. Por ejemplo, verbos tales como *enlistar*, *recordar* y *describir* sugieren un aprendizaje memorístico. Verbos tales como *distinguir*, *diferenciar* y *contrastar* sugieren un aprendizaje discriminativo. *Identificar*, *categorizar* y *reconocer* sugieren aprendizaje de conceptos. *Solucionar*, *diagnosticar*, *resolver* y *determinar*, sugieren solución de problemas. *Gustar*, *disfrutar*, *desear* y *preferir* sugieren un aprendizaje afectivo. *Manipular*, *desempeñar*, *realizar* y *controlar físicamente* sugieren el aprendizaje de habilidades.

Una vez que haya determinado el tipo de aprendizaje que requiere un objetivo, el siguiente paso es determinar el tipo de actividades que los estudiantes deben realizar para lograr ese tipo de aprendizaje. Existen diferentes libros que pueden auxiliarlo en esta tarea,[9] así como otros capítulos en este libro (véanse, por ejemplo, los Capítulos 2, 4-6 y 8). Si lo desea, también puede leer algo de la literatura sobre investigación del aprendizaje para encontrar lo último en información acerca de cómo los humanos aprenden resultados particulares de aprendizaje. (Los Compendios de psicología —Psychological Abstracts— son un recurso de especial utilidad).

Finalmente, usted ya está listo para determinar las actividades del maestro. El principio clave que hay que recordar es que todo lo que el maestro haga debe diseñarse para ayudar a los alumnos a que realicen lo necesario para aprender. Por lo tanto, no solamente usted les dará a los alumnos la información que necesitan, sino que también les ayudará a procesar la información de manera apropiada.

Esta es la razón por la cual es importante que los maestros hagan las preguntas adecuadas en el momento apropiado (véase el Capítulo 5).

3. Los objetivos instruccionales le pueden ayudar a planear procedimientos de evaluación válidos. La validez y la confiabilidad son los dos elementos más importantes que se deben considerar en la evaluación del aprendizaje (véase el Capítulo 10). Los objetivos instruccionales definen los resultados de aprendizaje esperados y, por lo tanto, son la clave para desarrollar pruebas válidas. Una prueba es válida si mide lo que se supone debe medir. Consecuentemente, siempre que los maestros deseen saber qué tan bien han aprendido sus alumnos el contenido de la materia, deben medir qué tan bien han logrado los resultados que se especificaron en los objetivos de aprendizaje. En el capítulo 10 se explica el uso de los objetivos instruccionales para elaborar pruebas válidas y confiables. Por ahora, recuerde que, si una prueba ha de ser una medida válida del logro del grupo, debe medir tan directamente como sea posible cada uno de los objetivos instruccionales que se enseñaron en el salón de clases.

Actividad de aprendizaje 3.2

La comunidad educativa ha aceptado la utilidad de los objetivos instruccionales en el proceso de planeación. Un análisis de los planes educativos disponibles le ayudará a apreciar más ampliamente el valor de los objetivos instruccionales en dicho proceso. Reúna copias de diferentes planes educativos (programa del curso, planes de clase, manual del maestro, etc.). Examínelos para determinar si los objetivos se incluyen; en caso de que así sea, intente determinar cómo

influyen los objetivos (si es que lo hicieron) sobre las actividades del estudiante y/o del maestro. Finalmente, observe los objetivos y trate de sugerir actividades alternativas para el alumno y/o el maestro, que puedan ser también eficaces para ayudar a los estudiantes a lograr los objetivos.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 3 Emplear los objetivos instruccionales en la planeación didáctica

1. Enliste tres formas en las cuales los objetivos instruccionales pueden ayudar en la planeación didáctica.
2. ¿Qué actividades se deben determinar primero?
   a) Las del maestro
   b) Las del alumno
   c) No importa cuáles se determinen primero
3. ¿Qué componente de un objetivo instruccional es más útil cuando se trata de determinar el tipo de aprendizaje que se requiere en un objetivo?
   a) El verbo
   b) La descripción del contenido temático
   c) Los criterios de desempeño
   d) Las condiciones de desempeño
4. ¿Por qué es importante determinar el tipo de aprendizaje que se requiere para lograr un objetivo?
5. ¿Cuál es el criterio para una prueba eficaz que se refuerza mayormente por medio del uso de los objetivos instruccionales en la planeación de la evaluación?
   a) Utilidad
   b) Confiabilidad
   c) Validez

OBJETIVO 4 Emplear los objetivos instruccionales en la impartición de la enseñanza

Actividad de aprendizaje 4.1

Los objetivos instruccionales bien definidos pueden ser de gran ayuda para usted y sus alumnos durante el proceso de enseñanza. Primero, si se usan correctamente, pueden ayudarle a aclarar las expectativas para sus alumnos y se ha demostrado que la claridad es un elemento crítico para lograr el éxito en la enseñanza.[10]

Segundo, pueden servirles a los estudiantes como una guía útil conforme escuchan la clase, hacen sus tareas y estudian para sus exámenes.[11] Finalmente, los objetivos instruccionales bien definidos pueden ayudarle a seguir la pista conforme usted enseña y a lidiar con mayor eficacia con las desviaciones que encuentre. Para mejorar su enseñanza, puede emplear los objetivos instruccionales:

1. Como guías previas a la enseñanza
2. Para preparar a los estudiantes para la enseñanza
3. Como una guía a lo largo de la enseñanza

1. Empleo de los objetivos como guías. Existe alguna evidencia en la literatura de que los estudiantes realizan mejor las pruebas cuando previamente a las mismas se les proporcionan guías de objetivos instruccionales bien definidos.[12] Sin embargo, hay muchas cosas que debe usted hacer para que estas guías sean lo más eficaces que se pueda. Los objetivos que se articulan claramente, conforme a los criterios que se especificaron anteriormente en este capítulo, serán la mejor contribución al logro de los estudiantes.[13] De acuerdo con Melton,[14] sin embargo, los objetivos también deben ser interesantes para los estudiantes, tener el grado correcto de dificultad y ser relevantes al contenido que debe dominarse.

La experiencia me ha enseñado que si se les dan muchos objetivos juntos a los estudiantes (por ejemplo, todos los objetivos para un período de seis semanas), no se emplean de manera eficaz y contribuyen muy poco a mejorar el aprovechamiento. Intente proporcionarles un conjunto separado de objetivos para cada unidad de enseñanza, para cada materia. Después revise esos objetivos diariamente conforme trabaje con sus alumnos.

2. Empleo de los objetivos para preparar a los estudiantes en la enseñanza. Madeline Hunter ha recomendado enfáticamente que para producir un aprendizaje apropiado en los estudiantes se les diga lo que deben esperar de cualquier evento instruccional.[15] Ocasionalmente, aquellos que abogan por la teoría del descubrimiento o la indagación para el aprendizaje, han criticado este concepto. El argumento es que, si los estudiantes conocen el resultado desde el principio, el proceso de descubrimiento no se llevará a cabo eficazmente. Sin embargo, en mi opinión, uno puede preparar adecuadamente a los estudiantes para el aprendizaje sin revelarles las respuestas y los objetivos instruccionales bien definidos pueden ayudar a hacerlo. Recuerde que los objetivos instruccionales bien elaborados no deben especificarse demasiado (a pesar de que deben ser explícitos e inequívocos). Por lo tanto, se les debe decir a los estudiantes que se espera que sean capaces de resolver determinados tipos de problemas, o de descubrir cosas tales como relaciones,

causas o efectos. Sin embargo, no se les debe decir el resultado o respuesta específica que se espera que descubran. La atención debe centrarse en el resultado del aprendizaje —la habilidad que se espera que adquieran durante el proceso de descubrimiento— no en el resultado específico de las actividades de descubrimiento que realicen.

Dado que cada actividad de enseñanza puede requerir algo diferente del estudiante, los maestros deben prepararlos al inicio de cada evento instruccional nuevo. Existen por lo menos cuatro tipos de información que pueden ayudarle a preparar a los alumnos para cualquier evento instruccional dado:

1. Resultado del aprendizaje
2. Actividades del estudiante
3. Actividades del maestro
4. Actividades de evaluación

1. Resultado del aprendizaje

Un objetivo bien elaborado es la mejor descripción de un resultado de aprendizaje y es, por lo tanto, especialmente útil para preparar a los estudiantes para cualquier evento instruccional. Decirles a los estudiantes lo que se espera que conozcan o sean capaces de hacer al final de un evento instruccional, les ayudará a prepararse para las actividades que haya que realizar.

2. Actividades del estudiante

Para muchos estudiantes, conocer únicamente el resultado de aprendizaje esperado puede no ser una información suficiente que les ayude a obtener el máximo de un evento instruccional. Por ejemplo, cuando a algunos estudiantes se les pide que "estudien el Capítulo 19 (evento instruccional) para que puedan describir las principales causas de la Guerra Civil" (resultado de aprendizaje), pueden no saber cómo estudiar para logra tal resultado. En consecuencia, es de utilidad, cuando se prepara a los alumnos para un evento educativo, decirles lo que necesitan hacer para realizar las actividades requeridas y para lograr exitosamente el resultado esperado. Cuando se definen bien los objetivos instruccionales, es más fácil determinar el tipo de actividades de aprendizaje que serán más apropiadas.[16]

3. Actividades del maestro

En casi todas las actividades de enseñanza, el maestro tiene un papel definido. Entre sus actividades se pueden incluir la impartición de explicaciones, proporcionar retroalimentación, observar el desempeño del estudiante, etc.; sin embargo, siempre deben implicar la acción de guiar al estudiante a través de las actividades que le

permitan lograr el resultado del aprendizaje (objetivo instruccional). Es útil que los alumnos sepan desde el principio cuál será exactamente el papel del maestro y la guía que pueden esperar.

4. Actividades de evaluación

¿Cómo sabrán los estudiantes si han alcanzado un resultado de aprendizaje esperado? ¿Cómo juzgará el maestro el desempeño del estudiante en relación con el resultado de aprendizaje? Proporcionar a los estudiantes las respuestas a estas dos preguntas les ayudará a prepararse para un evento instruccional y a incrementar la eficiencia de su aprendizaje. Los objetivos bien definidos se establecen en términos medibles y observables y el tipo de evaluación se determina con facilidad. Esto no sucede cuando los objetivos se establecen inadecuadamente.

EJERCICIO

Preparar a los estudiantes para la enseñanza

Preparar a los estudiantes para aprender es simplemente cuestión de darles información sobre los cuatro aspectos de un evento instruccional: resultado esperado, actividades del estudiante, actividades del maestro, y actividades de evaluación. Las actividades de enseñanza se deben diseñar para ayudar a los estudiantes a alcanzar un objetivo instruccional en particular. Por lo tanto, cuando prepare a sus estudiantes para aprender, debe iniciar con el objetivo instruccional, y responder para ellos las siguientes preguntas:

1. ¿Qué necesitarán saber los estudiantes o ser capaces de hacer cuando la actividad de enseñanza se termine?
2. ¿Qué necesitan hacer los estudiantes para aprender eso?
3. ¿Qué va usted a hacer (como maestro) para ayudar a los estudiantes a aprender?
4. ¿Cómo sabrán los estudiantes (y el maestro) que han aprendido lo que se esperaba?

En el siguiente ejercicio, escriba un objeto instruccional en particular, cómo lo enseñaría, describa brevemente una actividad de enseñanza (explicación, tarea, etc.) que pueda ayudar a sus alumnos a alcanzar el objetivo, y después escriba las respuestas para las cuatro preguntas que es necesario responder a los estudiantes cuando inician el aprendizaje.

Respuestas a las preguntas de los estudiantes

1. ¿Qué necesito saber o ser capaz de hacer al final de esta actividad?
2. ¿Qué necesito hacer para aprender eso?
3. ¿Qué va usted a hacer para ayudarme?
4. ¿Cómo sabremos cuando haya aprendido lo que se espera que aprenda?

3. Empleo de los objetivos como una guía a lo largo de la enseñanza. Los objetivos no solamente ayudan a preparar a los estudiantes para el aprendizaje, sino también a mantener la atención tanto de ellos como del maestro a lo largo del proceso de enseñanza. Con frecuencia, los maestros hablan de las formas que utilizan para manejar las desviaciones y los estudiantes saben hacer que el maestro se salga de su curso. Frecuentemente los alumnos se quejan de que una prueba no midió lo que ellos aprendieron. Este tipo de problema puede surgir porque estudiaron el material equivocado o de manera erronea (por ejemplo, memorizaron cuando deberían haber tratado de comprender el material o de aplicarlo a nuevas situaciones). Si mantiene de manera constante en la memoria de los alumnos los objetivos instruccionales a lo largo del proceso de enseñanza, el maestro puede reducir de manera significativa los problemas relacionados con salirse del camino o enfocarse hacia los temas equivocados durante la instrucción. Si usted hace obvio que emplea los objetivos instruccionales para guiarse en su tarea de maestro, que las cosas que usted pregunta a los alumnos se diseñaron para ayudarles a cumplir dichos objetivos y que sus pruebas sirven para evaluar a los mismos objetivos, entonces tanto usted como sus alumnos mantendrán bien enfocada su tarea. Esto no quiere decir que las desviaciones sean siempre malas, o que no sea aconsejable aprender sin un objetivo que se haya establecido, sino que los objetivos instruccionales deben servirle como la guía principal para lo que usted enseña, lo que sus alumnos aprenden y lo que usted evalúa.

Actividad de aprendizaje 4.2

El presente ejercicio la ayudará a comprender el valor que tiene el uso de los objetivos como un elemento constante del proceso de enseñanza. Divídanse en pequeños grupos de cinco o seis elementos cada uno. Cada grupo desarrollará una guía de cuatro o cinco objetivos para una unidad de enseñanza dada (especificar el grado escolar y la materia). Con base en las orientaciones que se presentaron anteriormente, preparen una breve exposición (que puede durar unos cuanto segundos) diseñada para preparar a los alumnos para el aprendizaje. Un miembro del grupo utilizará la guía y expon-

drá un panorama de la unidad, de tal manera que prepare a los estudiantes para la misma. Cada uno de los miembros restantes del equipo expondrá cualquiera de los demás objetivos de la guía con el mismo propósito. Asegúrese de decirles a los estudiantes el resultado del aprendizaje y de describir las actividades del alumno, las del maestro y las de evaluación.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 4 Emplear los objetivos instruccionales en la impartición de la enseñanza

1. Enliste tres maneras en las cuales puede usted usar los objetivos instruccionales para mejorar la enseñanza que imparte.

2. De las siguientes formas para distribuir los objetivos entre los estudiantes, ¿cuál sería la más eficaz?
   a) Proporcionar todos los objetivos del curso en una guía, a manera de panorama general al inicio del curso.
   b) Proporcionar los objetivos de la unidad en una guía, a manera de panorama general al inicio de cada unidad
   c) Proporcionar cada uno de los objetivos como una guía, al inicio de la clase correspondiente.

3. Enliste cuatro cosas que deban decírseles a los estudiantes con el objetivo de prepararlos para un evento instruccional.

4. Los objetivos instruccionales deben guiar:
   a) La enseñanza
   b) La evaluación
   c) El aprendizaje
   d) Todos los elementos anteriores

Respuestas correctas para los ejercicios

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Reconocer objetivos de aprendizaje (orientados hacia el alumno)

1. *A.* Un resultado de aprendizaje deseable.
2. *E.* Los estudiantes necesitarán aprender los movimientos oculares adecuados, pero es probable que el maestro tenga que demostrárselos.
3. *E.* Probablemente sea útil para los alumnos, pero no es un resultado que se espera en ellos.
4. *A.* Un alumno que pueda hacer esto, ha aprendido bien.
5. *E.* ¿Cómo haría un maestro esto?
6. *E.* La exposición es importante únicamente si es útil para que los estudiantes alcancen un resultado de aprendizaje deseable.
7. *A.* Es un resultado de aprendizaje que requiere de varias habilidades como prerequisito.
8. *E.* Por supuesto, mantener la autodisciplina puede ser un objetivo de aprendizaje muy importante.
9. *A.* Es un objetivo que muchos maestros de Inglés esperan que sus alumnos alcancen.
10. *A.* Es un objetivo de aprendizaje. Sin embargo, el maestro puede trabajar esta evaluación con sus alumnos, como una actividad diseñada para ayudarlos a lograr este objetivo.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Reconocer resultados, no actividades

1. *A*
2. *R*
3. *A*
4. *A*
5. *R*
6. *R*
7. *R*
8. *R*
9. *A*
10. *A*
11. *R* (aunque este puede ser un ejercicio práctico para el resultado que se especifica en el 12)
12. *R*
13. *A*
14. *A*
15. *R*

Nota: Algunos de los resultados anteriores (como son el 5, 6, 7 y 8) pueden aprenderse mejor si se intenta llevarlos a la práctica y después recibir una retroalimentación al respecto. Este tipo de práctica, en la cual se emplea un resultado de aprendizaje, puede tener mucho éxito si 1) el estudiante alcanza un nivel de comprensión de la tarea lo suficientemente alto y 2) se da una retroalimentación.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Objetivos claros e inequívocos

1. *2*
2. *1*
3. *1*
4. *2*
5. *1*
6. *1*
7. *1*
8. *1*
9. *2*
10. *1*
11. *2*
12. *2*
13. *1*
14. *2*

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Objetivos observables

1. *O*
2. *O*
3. *N*
4. *O*
5. *N*
6. *N*
7. *O*

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Describir el contenido de la materia

1. Probablemente la diferencia sería muy pequeña. Los objetivos generales a cubrir serían posiblemente los mismos. El nivel de comprensión esperado podría ser diferente para los alumnos de primero y segundo de secundaria, pero esto no se hace evidente en la descripción general del contenido del curso. Dado que en este caso, el curso no servirá como antecedente para otro de nivel universitario, se le puede dar menos énfasis a la investigación y más a las técnicas prácticas.
2. A los alumnos de primero y segundo de secundaria les puede tomar un poco más de tiempo aprender los conceptos que se incluyen en estos temas, por lo que uno puede acortar levemente el bosquejo. También, puede reemplazar algunos de los términos por palabras de uso común que sean más familiares para los estudiantes.
3. Probablemente no.
4. Sí, las diferencias principales probablemente se encuentren en el nivel de comprensión esperado y en las tareas de aprendizaje que se asignarán. Estas diferencias se harían evidentes únicamente en los objetivos conductuales específicos en el nivel de unidad, y en las tareas que se diseñen para ayudar a los alumnos a lograr dichos objetivos.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Especificación de objetivos generales

PARTE 1

A continuación se presentan objetivos generales adicionales para un curso de psicología de preparatoria. Los objetivos que usted elabore no tienen que ser idénticos a estos, pero debe existir alguna semejanza. En caso contrario, pídale a su instructor que revise su trabajo.

1. Los estudiantes conocerán sus principales rasgos de personalidad, sus estrategias de aprendizaje habituales, los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos que influyen en sus decisiones y en su conducta, y las diferentes maneras en las cuales responden bajo presión social.
2. Los estudiantes obtendrán una apreciación del valor de la investigación psicológica.
3. Los estudiantes comprenderán la importancia de los especialistas en el área de la psicología.
4. Los estudiantes apreciarán las complejidades en el desarrollo de la personalidad.
5. Los estudiantes desarrollarán mejores hábitos de estudio sobre la base de los principios del aprendizaje.
6. Los estudiantes comprenderán mejor las causas por las cuales la gente actúa de la manera en que lo hace.
7. Los estudiantes desarrollarán actitudes de interés y comprensión hacia la enfermedad mental.
8. Los estudiantes desarrollarán una actitud positiva hacia la enfermedad mental.

PARTE 2

A continuación se presentan algunos objetivos adicionales para la Unidad I: La psicología como una ciencia. Se pueden elaborar muchos otros objetivos, No es necesario escribirlos en términos observables, pero deben ser compatibles con los objetivos terminales que se especificaron.

Objetivos cognoscitivos

1. Los estudiantes conocerán a los principales fundadores de la teoría psicológica y los puntos importantes de sus teorías.
2. Los estudiantes serán capaces de describir aquellos aspectos que hacen de la psicología una ciencia.
3. Los estudiantes serán capaces de enlistar los pasos metodológicos de la investigación psicológica.
4. Los estudiantes serán capaces de definir los conceptos y términos principales de la ciencia y la investigación psicológicas.

Objetivos afectivos

1. Los estudiantes serán capaces de aceptar las diferencias existentes entre las ideas de psicólogos famosos.
2. Los estudiantes disfrutarán la realización de la investigación psicológica sencilla.
3. Los estudiantes se interesarán por conocer más acerca de los aspectos específicos de la psicología.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Descomposición de un objetivo general en objetivos específicos y observables

A continuación usted encontrará tres objetivos que se pueden derivar del objetivo que se le presentó. Compárelos con los que usted haya elaborado. ¿Contienen sus objetivos los elementos necesarios para hacerlos comprensibles y observables? También compare sus objetivos con los que sus compañeros de clase escribieron.

1. Dado un concepto o término importante que se emplee en la investigación psicológica, el estudiante será capaz de seleccionar entre varias alternativas, la definición o ejemplo que ilustre mejor dicho concepto o término.
2. Cuando se le pida que escriba una breve explicación de las metodologías de la investigación psicológica, el estudiante será capaz de usar correctamente diez conceptos principales de entre los quince que se presentaron en la exposición.
3. Dada una descripción de los problemas de la investigación psicológica, el estudiante será capaz de seleccionar entre diferentes alternativas el (o los) principio(s) que sean más apropiados para la solución del problema.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Preparar a los estudiantes para la enseñanza

Las respuestas a estas preguntas variarán en función del objetivo que se seleccione. Pídale a su instructor una retroalimentación para sus respuestas, o compárelas con las de sus compañeros de clase. Discutir con ellos este ejercicio le ayudará a comprender el proceso de preparación de los estudiantes para un evento instruccional.

Respuestas correctas para las Pruebas de Dominio

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio, objetivo 1

1. a
2. a
3. a
4. a
5. b
6. a
7. b
8. b
9. b
10. a
11-14. (pueden presentarse en cualquier orden) orientado hacia el estudiante; describe un resultado de aprendizaje; claro y comprensible; observable.
15. c
16. a
17. a
18. c
19. b

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio, objetivo 2

1. Describir el contenido de la materia.

   Especificar los objetivos generales.

   Descomponer los objetivos generales en objetivos más específicos y observables.

   Verificar la claridad y propiedad de estos objetivos.

2. Verdadero. Cuando se descomponen en objetivos más específicos, los objetivos terminales deben ser observables; sin embargo, los objetivos generales son únicamente un paso en el camino hacia el desarrollo de objetivos observables y útiles.

A continuación se presentan sugerencias para las respuestas a las preguntas 6 a la 8. Existen otras posibilidades. Asegúrese de que cada uno de los objetivos que escriba especifiquen con claridad el contenido temático, una respuesta observable al mismo y, en caso necesario, la descripción de las condiciones bajo las cuales se espera que la respuesta ocurra y/o el nivel de desempeño esperado en la respuesta.

3. a) Dada una descripción de una tarea de aprendizaje, los estudiantes serán capaces de describir el proceso que utiliza para cumplir la tarea.

   Describir las principales variables que afectan el proceso de aprendizaje —decir lo que hace que una tarea de aprendizaje sea más fácil o más difícil.

   b) A partir de diferentes "motivadores" posibles y de la descripción de una conducta humana en particular, los estudiantes serán capaces de seleccionar el (o los) "motivador(es)" más adecuados para estimular la conducta.

   Enlistar los principales motivadores de la conducta humana.

   c) Enlistar las ventajas y desventajas del sistema métrico.

   A partir de la posibilidad de elegir entre el uso del sistema métrico o algún otro para resolver un problema dado, el estudiante será capaz de explicar las razones por las cuales sería más apropiado utilizar el sistema métrico.

4. a) Una descripción del contenido temático.

   b) Una respuesta esperada observable para dicho contenido.

5. a) Las condiciones bajo las cuales se espera que ocurra la respuesta del estudiante.

   b) El nivel de desempeño esperado, o que resultaría aceptable, como evidencia de que el objetivo se alcanzó de manera satisfactoria.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio, objetivo 3

1. a) Centrar su planeación
   b) Planear eventos instruccionales eficaces
   c) Planear procedimientos de evaluación válidos
2. b
3. a
4. Porque diferentes tipos de aprendizaje requieren diferentes tipos de pensamiento y/o diferentes condiciones de aprendizaje
5. c

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio, objetivo 4

1. a) Como guías previas a la enseñanza
   b) Para preparar a los estudiantes para la enseñanza
   c) Como una guía a lo largo de la enseñanza
2. b
3. a) Resultado de aprendizaje
   b) Actividades del estudiante
   c) Actividades del maestro
   d) Actividades de evaluación
4. d

Notas

1. Véase la bibliografía adicional al final de este capítulo.
2. Para ejemplos adicionales, véase el Capítulo 4 en T. D. TenBrink, *Evaluation: A Practical Guide for Teachers* (Nueva York: McGraw-Hill Book Company, 1974).
3. Esta lista se adaptó de T. D. TenBrink, *Evaluation: A Practical Guide for Teachers* (Nueva York: McGraw-Hill Book Company, 1974), p. 102.
4. Algunos autores usan el término *desempeño* para referirse al resultado del estudiante, el de *condición* para referirse a las condiciones bajo las cuales se espera que el desempeño ocurra y el de *criterios* para referirse al nivel de desempeño esperado.
5. Frudden, S. J. y Stow, S. B. "Eight Elements of Effective Preinstructional Planning", *Education* 106, 2 (1985): 218-222.
6. Bloom, B. S. (Ed.), *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*, Nueva York: McKay, 1956.
7. Gagné, R. M. "Learning Outcomes and Their Effects: Useful Categories of Human Performance", *American Psychologist* 39, 4 (1984): 377-385.
8. Gagné, R. M.. *The Conditions of Learning*, 3a. ed., Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1977.
9. Véase Gagné y Briggs (1979) y Traverse (1982) de la Bibliografía adicional.
10. Hines, C. V., Cruickshank, D. R. y Kennedy, J. J. "Teacher Clarity and Its Relationship to Student Achievement and Satisfaction," *American Educational Research Journal* 22, 1(1985): 87-99.

11. Hartley, J. y Davies, I. "Preinstructional Strategies: The Role of Pretests, Behavioral Objectives, Overviews and Advanced Organizers", *Review of Educational Research* 4t, (1976): 239-265.
12. Duchastel, P. C. y Merrill, P. F. "The Effects of Behavioral Objectives on Learning: A Review of Empirical Studies," *Review of Educational Research* 45 (1973): 53-69.
13. Dalis, G. T. "Effects of Precise Objectives upon Student Achievement in Health Education," *Journal of Experimental Education* 39 (1970): 20-23.
14. Melton, "Resolution of Conflicting Claims Concerning the Effects of Behavioral Objectives on Student Learning," *Review of Educational Research* 48 (1978): 291-302.
15. Hunter, M. "Teacher Competency: Problem, Theory, and Practice." *Theory into Practice* 15, 2 (1976): 162-171.
16. Gagné, R. M. "What Should a Performance Improvements Professional Know and Do?" *Performance and Instruction* 24, 27 (1985): 6-7.

Bibliografía adicional

Burns, R. W. *New Approaches to Behavioral Objectives*. Dubuque, Iowa: Wm. G. Brown Company Publishers, 1972.

Gagné, R. M. y Briggs, L. J. *Principles of Instructional Design*, 3a. ed. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston, 1987.

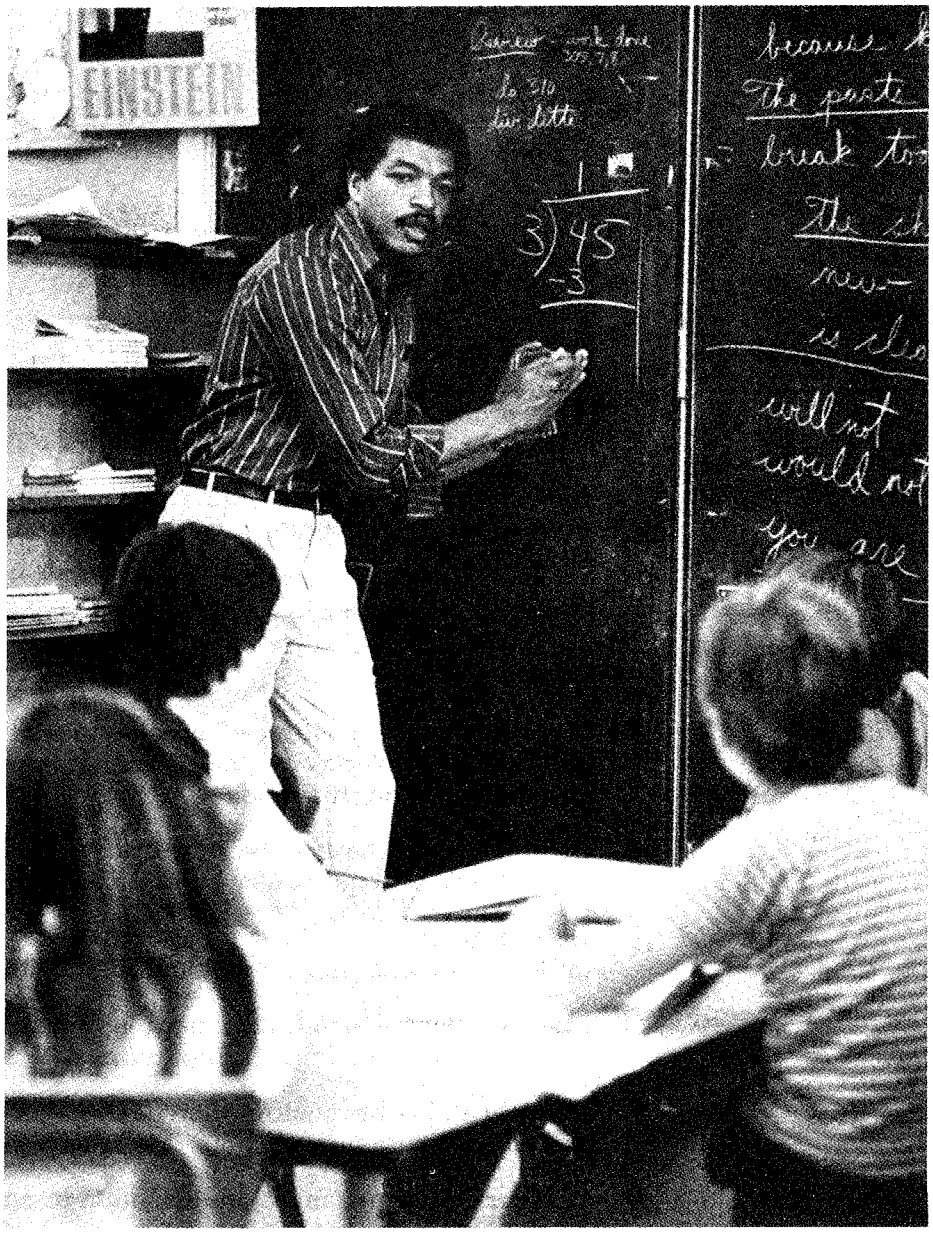
Gronlund, Norman E. *Stating Objectives for Classroom Instruction*, Nueva York: Macmillan Publishing Co., Inc., 1986.

Kibler, R. J., L. L. Barker y D. T. Miles. *Behavioral Objectives and Instruction*. Boston: Allyn y Bacon, 1970.

Mager, Robert F. *Preparing Instructional Objectives*, Belmont, Calif.: David S. Lake Publishers, 1984.

Popham, W. James. "Probing the Validity Arguments Against Behavioral Goals." En R. C. Anderson, G. W. Faust, M. C. Roderick, D. J. Cunningham y T. Andre, eds. *Current Research on Instruction*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall, 1969.

Travers, R. M. W. *Essentials of Learning*, 5a. ed. Nueva York: Macmillan, 1982.



4

Técnicas para la exposición de una clase

Robert Shostak

OBJETIVOS

1. Definir la inducción, explicar sus propósitos y dar ejemplos de su aplicación como una técnica en la exposición de una clase
2. Planear conjuntos originales de actividades de inducción para aplicarlos en una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas
3. Identificar el propósito específico y fundamental de cuatro tipos de explicaciones que se utilizan con mayor frecuencia en la exposición de una clase
4. Planear explicaciones originales, dada una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas
5. Definir el cierre, explicar sus propósitos y dar ejemplos de su aplicación como una técnica en la exposición de una clase
6. Planear cierres originales para aplicarlos en una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas
7. Identificar los propósitos instruccionales de la conferencia y dar ejemplos de su aplicación en la exposición de una clase
8. Planear conferencias originales, dada una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas

Recientemente, se le preguntó a un grupo de maestros que participaron en un taller de diseño curricular, sobre lo que ellos consideraban que era el papel esencial del maestro en un salón de clases. Después de una breve discusión, en la que hubo pequeños desacuerdos acerca de la terminología, el grupo estuvo de acuerdo en que la

tarea fundamental del maestro era exponer una clase. Su respuesta fue la esperada. La descripción del proceso de enseñanza elaborada por Broudy y Palmer, coincidiría con la conclusión a que llegó el grupo de maestros.[1] Asimismo, tanto los teóricos del aprendizaje como aquellos interesados en la formación de maestros apoyan dicha conclusión. Algunos investigadores abocados al estudio de las habilidades individuales que utilizan los maestros para presentar una clase, han identificado más de veinticinco conductas diferentes al exponer.[2] Entre las habilidades investigadas con mayor frecuencia se encuentran aquellas relacionadas con: 1) la introducción a la clase, o *inducción*;[3] 2) la *explicación*, y 3) el refuerzo a través de procedimientos planificados de resumen, o *cierre*.[4] Otros investigadores han centrado su atención en técnicas de exposición más complejas. Estas técnicas requieren que el maestro combine diferentes habilidades para impartir una clase. Mckeachie y Kulik describen la eficacia de una de las técnicas de enseñanza que se utilizan con mayor frecuencia, la *conferencia*.[5]

Independientemente del grado escolar en el cual se desempeñe, la necesidad de exponer a los alumnos hechos, conceptos o principios nuevos; de explicarles procedimientos difíciles; de aclararles dudas, o de investigar relaciones complejas, obliga al maestro a exponer continuamente.

En consecuencia, todo maestro en formación debe interesarse en dominar aquellas habilidades necesarias para ser un expositor competente. El propósito de este capítulo es proporcionar al maestro las experiencias que le posibiliten desarrollar las habilidades necesarias para realizar exposiciones eficientes en un salón de clases.

OBJETIVO 1 Definir lo que es la inducción, explicar sus propósitos y dar ejemplos de su aplicación como una técnica en la exposición de una clase

Actividad de aprendizaje 1.1

Inducción

La *inducción* comprende aquellas actividades y explicaciones que el maestro diseña y aplica con la finalidad de relacionar las experiencias de los estudiantes con los objetivos de la clase.[6] Los maestros competentes utilizan la inducción para lograr en los alumnos una actitud mental receptiva que favorezca el aprendizaje, sea éste físico, mental o emocional.

Es oportuno mencionar aquí el relato del viajero que se encontró a un anciano que golpeaba a su burro para que éste se levantara. El animal estaba sentado plácidamente a medio camino y se rehusaba a levantarse; su dueño lo estaba golpeando cuando un extraño se acercó y le detuvo la mano. "¿Por qué no le dice al burro que se levante?", preguntó el extraño. "Lo haré", respondió el anciano, "pero primero debo captar su atención".

Este es el primer propósito de la inducción, *captar la atención del estudiante en la clase.* DeCecco, después de analizar lo más relevante de la teoría y la investigación sobre motivación, "plantea que la primera función motivacional del maestro es "involucrar al estudiante con el aprendizaje".[7] Gagné y Briggs, en su descripción de las fases de instrucción, comparten la misma idea.[8]

El segundo propósito de la inducción es *crear un marco de referencia organizado para las ideas, principios o información que se explicarán posteriormente.* Gage y Berliner, al tratar la importancia de la introducción expositiva, hablan de *organizadores avanzados* —"hablar a los estudiantes por adelantado de la manera en que está organizada la conferencia, contribuye a mejorar su comprensión y su habilidad para recordar y aplicar lo que posteriormente escuchen".[9] DeCecco subraya la importancia de lo que él llama *la función de expectativa del maestro.* Fundamenta esta noción en la investigación que muestra que los maestros pueden desarrollar mejor la conducta de los estudiantes cuando se les explica al inicio de la clase lo que se espera de ellos.[10]

Robert Rosenthal y Leonore Jacobson, en su libro *Pygmalion in the Classroom* (Pigmalión en el salón de clases), presentan un estudio dramático y controvertido que demuestra el poder de la inducción. Los autores del libro llevaron a cabo un experimento en el cual examinaron a los alumnos, desde jardín de niños hasta sexto grado, de una escuela particular. Se les dijo a los maestros que el examen "...permitiría predecir cuáles serían los niños que con mayor probabilidad mostrarían avances en sus estudios".[11] En septiembre, después del período de aplicación del examen, a cada maestro se le proporcionó una lista de estudiantes y, se le dijo que esos alumnos serían los que factiblemente mostrarían un avance notorio en su aprovechamiento escolar; en realidad, los nombres de los estudiantes se escogieron al azar. No obstante, después de tres períodos sucesivos de exámenes, los investigadores encontraron que el desempeño escolar de estos estudiantes que se eligieron al azar, comenzó realmente a coincidir con las expectativas erróneas que sus maestros se habían creado acerca de ellos. En otras palabras, los profesores, a los que se les dijo que sus alumnos iban a mostrar con mayor probabilidad avances académicos, trabajaron con los niños

de tal manera que sus expectativas se volvieron realidad. Al transmitir sus expectativas a los estudiantes, los maestros llevaron a la práctica una forma de inducción que, en este caso, tuvo un efecto positivo en el aprendizaje.

Un tercer propósito de la inducción es *aumentar la comprensión y la aplicación de ideas abstractas por medio del uso de ejemplos y analogías.* Para los estudiantes puede ser difícil entender una idea o un principio abstracto. Más aún, muchos estudiantes que comprenden bien una idea o un principio, tienen dificultad para aplicar su conocimiento a nuevas situaciones. Cuando el maestro utiliza adecuadamente ejemplos y analogías puede contribuir enormemente a superar dichas limitaciones. Particularmente los novelistas, dramaturgos y poetas son hábiles en el uso de las analogías para ampliar el significado de sus creaciones. Por ejemplo:

A Patch of Old Snow

There's a patch of old snow in a corner,
That I should have guessed
Was a blow-away paper the rain
Had brought to rest.
It is speckled with grime as if
Small print overspread it,
The news of a day I've forgotten —
If I ever read it.

—Robert Frost[12](*)

Literalmente, el poeta describe una mancha de nieve que le recuerda a un viejo periódico. A través del uso de la metáfora (analogía) el poeta crea una experiencia literaria que le permite al lector llevar su comprensión más allá de la simple comparación entre una mancha de nieve y un periódico abandonado. En un primer nivel, la metáfora sugiere que la nieve, una vez que ha caído y se derrite, tiene poco significado en el gran esquema de las cosas. Entonces, tal

---

* Una mancha de vieja nieve

Hay una mancha de vieja nieve en una esquina,
Que pude haber imaginado
Era un periódico suelto que la lluvia
Hizo reposar.
Está salpicado con suciedad como
Pequeñas letras extendidas en su superficie,
Son las noticias de un día que he olvidado —
Si alguna vez lo leí.

vez con gran frescura, Frost parece sugerir que lo que está impreso en el periódico —hoy o ayer— puede realmente no ser más importante que el recuerdo de una antigua nevada.

El cuarto y último propósito de la inducción es *estimular el interés del estudiante y hacerlo participar en la clase.* Gran parte de la investigación que se ha realizado a lo largo de los años, ha versado sobre la motivación del estudiante y sobre la necesidad de aumentar su interés en el aprendizaje. En opinión de María Montessori, una fuerte participación en actividades lúdicas puede mantener la motivación y el interés del niño en un mismo juego durante un largo período. La cuestión aquí, es que la participación activa al inicio de la clase puede aumentar la curiosidad y estimular el interés del alumno en la clase.[13] Un buen ejemplo de esto, lo constituye el maestro que desea enseñar el concepto de categorización y lleva a la clase un conjunto de cartas de jugadores de béisbol, una colección de envolturas de discos, o incluso un cesto con hojas de árbol al salón de clases. A continuación, les pide a los estudiantes, divididos en dos grupos, que clasifiquen sus colecciones y expliquen cómo y por qué las hicieron.

Actividad de aprendizaje 1.2

Una vez que se ha definido a la inducción y se han explicado sus propósitos, usted está listo para comprender los usos más frecuentes que le dan los maestros en el desarrollo de una clase. Para una mejor comprensión de sus aplicaciones, imagine que la clase es un juego. Bellack, en su investigación acerca del lenguaje que emplean los maestros para impartir sus lecciones, nos habla de "acciones estructurantes que *dan contexto* al *juego* global que se lleva a cabo en un salón".[14] Más aún, para él, una clase contiene varios "subjuegos", cada uno de los cuales se identifica principalmente por el tipo de actividad que se da durante una fase determinada del juego.

Por ejemplo, el maestro planea que a lo largo del desarrollo de la clase se lleven a cabo diferentes actividades tales como la lectura, la escritura y la discusión, cada una de ellas relacionada con diferentes temas. A cada actividad nueva se le puede ver como un subjuego dentro del contexto del juego global que representa la clase del día en su conjunto. Entonces, el maestro debe estructurar cada situación de tal manera que los estudiantes puedan participar (jugar) adecuadamente en la clase (el juego).

Los diferentes tipos de situaciones (subjuegos) que se dan en un salón y para las cuales es necesario utilizar la inducción, son innumerables. Para ayudarle a comprender cuándo emplear la inducción en sus propias clases, estudie cuidadosamente la siguiente lista.

Ejemplos de aplicaciones de la inducción

Para iniciar una unidad extensa en la cual el grupo debe estudiar a las plantas, los cohetes o al gobierno local
Para introducir un nuevo concepto o principio
Para iniciar una discusión
Para iniciar una actividad de adquisición de habilidades tales como la comprensión de lectura o la discriminación visual
Para introducir una película, un programa de televisión, un disco o una grabación
Para iniciar una sesión de preguntas y respuestas
Para preparar una práctica de campo
Para presentar a un conferencista invitado
Para introducir una tarea
Para iniciar una práctica de laboratorio
Para corregir el curso de una exposición cuando usted nota que los estudiantes no comprenden el contenido

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 1 Definir lo que es la inducción, explicar sus propósitos y dar ejemplos de su aplicación como una técnica en la exposición de una clase

Las preguntas 1 y 2 se diseñaron para determinar su nivel de conocimiento y comprensión. La respuesta correcta a estas preguntas satisface el objetivo de la actividad de aprendizaje. La pregunta 3 se diseñó para probar un nivel más avanzado de aprendizaje, de análisis y aplicación. Es un complemento que pone a prueba su habilidad para identificar y analizar un conjunto de actividades de inducción cuando se aplica a una situación de enseñanza.

1. Definir a la inducción como una técnica de enseñanza y explicar tres de sus propósitos específicos en la exposición de una clase.
2. Describir brevemente tres situaciones diferentes en las cuales se puede utilizar a la inducción al exponer una clase.
3. Identificar y explicar cómo se emplea a la inducción en la exposición del presente capítulo.

OBJETIVO 2 Planear conjuntos originales de actividades de inducción para aplicarlos en una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas

Actividad de aprendizaje 2

Ahora que usted conoce lo que es la inducción y sus propósitos generales, está listo para comenzar a practicar cómo planear sus propios conjuntos de actividades de inducción. Antes de iniciar esta tarea, debe tomarse el tiempo necesario para familiarizarse con algunos ejemplos de la manera en que maestros con experiencia utilizan la inducción en sus clases.

Aplicaciones de la inducción

Estudie cuidadosamente la siguiente lista de aplicaciones específicas que maestros con experiencia le dan a la inducción. Después, estudie cada uno de los modelos de clase que se presentan, así como su análisis correspondiente. Una vez hecho esto, estará usted listo para planear sus propios conjuntos de actividades de inducción dada una situación de enseñanza.

1. Para centrar la atención del estudiante en la exposición, el maestro utiliza una actividad, evento, objeto o persona que se relaciona directamente con el interés del estudiante o con su experiencia previa
2. Para proporcionar una estructura o marco de referencia que le posibilite al estudiante visualizar el contenido o las actividades de la exposición
3. Para aclarar los objetivos de la exposición
4. Para proporcionar una transición adecuada desde un material que ya se ha cubierto hacia otro nuevo por medio del uso de ejemplos (verbales o no-verbales), de analogías y de actividades en las cuales el estudiante tenga interés o que ya haya experimentado
5. Para evaluar el material que previamente se ha aprendido antes de pasar a uno nuevo o a actividades para la adquisición de habilidades, por medio de actividades centradas en el estudiante o de ejemplos y analogías elaboradas por el mismo que demuestren su comprensión de dicho material

Modelo de clase número 1

El maestro ha planeado iniciar el tema del porcentaje y sabe que los estudiantes están interesados en el béisbol local. Decide introducir la unidad con una breve discusión acerca del juego del día anterior. Dirige la plática hacia los promedios de bateo y demuestra cómo se calculan éstos. Les permite a los estudiantes realizar uno o dos promedios para sus jugadores favoritos.

Análisis. Este conjunto de actividades de inducción se utilizó adecuadamente para iniciar una unidad que se refiere al porcentaje o al concepto de porcentaje en sí mismo. Con referencia a la lista de aplicaciones de la inducción que se mencionó anteriormente, es conveniente notar que:

1. Las actividades de inducción centran la atención del estudiante en el concepto de porcentaje, que es el tema o unidad con el cual el maestro inicia la clase.
2. Utiliza un evento (el juego de béisbol del día anterior) y una actividad que les es familiar a los estudiantes y en la cual tienen gran interés.
3. Proporciona un marco de referencia accesible (promedios de bateo) para aplicar el concepto de porcentaje a otras situaciones.
4. A través de los comentarios del maestro, los conceptos de promedios de bateo y de porcentaje se pueden relacionar con facilidad para ayudar a aclarar los objetivos del nuevo tema o unidad.

Modelo de clase número 2

En la primera parte de una clase sobre temas científicos, los estudiantes habían ya demostrado que poseían cierto conocimiento básico acerca de las mezclas. La maestra ha planeado dirigir un experimento para demostrar de manera visual el concepto de mezclas. Lleva a la clase algunas botellas de diferentes tipos de aderezos de ensaladas. Pide a los estudiantes que experimenten con las botellas y que observen las diferencias en su apariencia antes y después de mezclarlas vigorosamente.

Análisis. Este conjunto de actividades de inducción se aplica adecuadamente para iniciar una práctica de laboratorio. Con referencia a la lista de aplicaciones de la inducción que se mencionó anteriormente, es conveniente notar que:

1. Se aplica específicamente para proporcionar una transición adecuada desde lo que los alumnos ya conocían (su conocimiento de las mezclas) hacia un nuevo material en la clase.
2. Se apoya en el uso de una actividad (experimento) que le es familiar a todos los estudiantes.

Modelo de clase número 3

Los estudiantes han leído pequeños relatos y han examinado las técnicas que utilizan los autores para crear un estado de ánimo a través de los escenarios. Al inicio de la clase, les proporciona a los alumnos una lista de palabras que indican diferentes estados de ánimo. Le pide a cada estudiante que seleccione una palabra y que explique cómo crearía una escena apropiada a la misma en el caso de que fuera un autor literario.

Análisis. Este conjunto de actividades de inducción se utiliza con mayor propiedad para iniciar una discusión o una sesión de preguntas y respuestas. Con referencia a la lista de aplicaciones de la inducción que se mencionó anteriormente, es conveniente notar que:

1. Se utilizó para determinar el grado de comprensión de los estudiantes acerca de las relaciones entre el escenario y los estados de ánimo.
2. Se apoya en ejemplos que los estudiantes elaboraron para demostrar su comprensión de las relaciones existentes entre los escenarios y los estados de ánimo.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 2 Planear conjuntos originales de actividades de inducción para aplicarlos en una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas

A continuación se presentan cinco situaciones de enseñanza hipotéticas. Lea cuidadosamente cada una de ellas y planee un conjunto de actividades de inducción que usted considere adecuado para cada situación particular. Para ayudarse a generar ideas que permiten organizar sus propios conjuntos de actividades de inducción, puede consultar la lista de aplicaciones de la inducción que se presenta en la página 142.

Situación 1. El grupo ha estado estudiando una unidad sobre el gobierno. En la primera parte de la clase, los estudiantes ven una pequeña película acerca de las tres ramas del gobierno. La película no trata el tema de manera profunda, sino que proporciona un panorama general del mismo. El maestro desea utilizar el resto de la clase para llegar a una comprensión más completa del papel o función que cumplen cada una de las ramas del gobierno, a través de diferentes actividades.

Situación 2. Usted va a iniciar el estudio de la contaminación del ambiente en su grupo. Es importante que inicie el tema con el pie derecho.

Situación 3. Usted va a explorar el mundo del trabajo con su grupo y tiene una película excelente que le gustaría mostrarle a los alumnos.

Situación 4. Su grupo ha estado estudiando las letras del alfabeto. Usted desea utilizar parte del día para iniciar nuevamente el estudio de este tema y determinar los avances de los estudiantes para colocar las letras en un orden adecuado.

Situación 5. Su grupo ha estado estudiando diferentes técnicas para dar vida a lo que escriben. En esta clase, usted desea exponer la idea de utilizar palabras descriptivas para pintar cuadros verbales.

OBJETIVO 3 Identificar el propósito específico y fundamental de los cuatro tipos de explicaciones que se utilizan con mayor frecuencia en la exposición de una clase

Actividad de aprendizaje 3

El arte de explicar

En una noche fría y oscura, se inició un incendio en un pequeño pueblo de la Europa medieval. Los pobladores lucharon contra el fuego y lograron extinguirlo. Entonces, el alcalde reunió a la gente para dirigirles unas palabras. "Ciudadanos", les dijo, "este incendio fue realmente una bendición de Dios". Al percatarse de las miradas hostiles de la multitud, les explicó irreflexivamente: "Deben entender. Si no hubiera sido por la luz de las llamas, ¿cómo hubiéramos podido ver para apagar el fuego". En el relato nunca se dice cómo fue que la gente aceptó tal explicación, pero la técnica para la exposición

de una clase que se presenta a continuación, revela mucho acerca del arte de explicar.

La *explicación* es una plática que planea el maestro para aclarar cualquier idea, procedimiento o proceso que el estudiante no ha comprendido. Todo maestro, al igual que todo alumno, conoce la importancia de explicar con claridad. Los maestros se apoyan mucho en esta técnica para la exposición de una clase; los estudiantes conocen muy bien la dificultad de aprender de un maestro que carece de este arte.

El uso y la importancia de la explicación trasciende al salón de clases. En las diferentes facetas de la vida personal, es necesario el empleo de la aclaración, tanto oral como escrita. Por medio de explicaciones, usted aprende a abrir latas, armar muebles y a operar toda clase de aparatos; mediante descripciones los expertos nos dicen lo que hay detrás de los problemas contemporáneos. Desafortunadamente, con gran frecuencia estas explicaciones no son satisfactorias. Hace algún tiempo compré un par de cadenas de nieve para mi automóvil. Las desempaqué con mucho cuidado y leí con gran interés las instrucciones, simples y breves, para colocar las cadenas:

> Coloque las cadenas en la forma que se ilustra en el diagrama, y engánchelas como se acostumbra.

Puede usted imaginarse mi frustración al tratar de guiarme por un diagrama borroso que en realidad no explicaba nada y al intentar imaginarme desesperadamente el significado de la frase "como se acostumbra", pues nunca antes había colocado una cadena para neumáticos.

La importancia que tiene la explicación en la exposición de una clase se ha desarrollado ampliamente. Miltz cita una serie de investigaciones que fundamentan su importancia y sus efectos en el aprendizaje de los alumnos.[15] Los autores de *A Catalogue of Concepts in the Pedagogical Domain of Teacher Education* (Catálogo de conceptos del campo pedagógico de la formación de maestros), consideran que la explicación es una de las habilidades básicas para lograr un buen aprendizaje.[16]

Para adquirir adecuadamente la habilidad para explicar, lo primero es comprender sus propósitos fundamentales. De manera general, una explicación puede responder a cualquiera de los siguientes cuatro propósitos:

1. Mostrar una relación directa de causa-efecto
2. Mostrar que una acción particular se rige por una ley o regla general
3. Ejemplificar un proceso o procedimiento
4. Mostrar la intención de una acción o de un proceso

EJERCICIO

A continuación se presentan ejemplos de ideas, procedimientos y procesos que para su comprensión requieren ser explicados cuidadosamente. Es importante señalar que si bien se cubre un amplio rango de materias, la explicación de cada idea, procedimiento o proceso tendrá un propósito fundamental específico. Estudie cada conjunto de ejemplos uno por uno. Después complete el ejercicio y compare sus resultados con los de sus compañeros.

1. Ejemplos que requieren de una explicación cuyo propósito fundamental es mostrar una relación causa-efecto:
   (a) El efecto del calor en el cambio del estado líquido al estado gaseoso
   (b) El resultado de una medición incorrecta en un trabajo de carpintería, al hornear un pastel, etc.
   (c) El efecto de una comunicación confusa
   (d) El efecto de los contaminantes en el aire

Una vez que usted haya estudiado los ejemplos anteriores, escriba tres ejemplos propios que requieran una explicación cuyo propósito fundamental sea mostrar una relación de causa-efecto.

2. Ejemplos que requieren explicaciones cuyo propósito fundamental es mostrar que una acción particular se rige por una ley o regla general
   (a) El porqué de los procedimientos de esterilización en el quirófano de un hospital
   (b) La necesidad de utilizar un tipo particular de vestimenta en condiciones climáticas diversas
   (c) La necesidad de utilizar anteojos de protección cuando se utilizan herramientas mecánicas

Una vez que usted haya estudiado los ejemplos anteriores, escriba tres ejemplos propios que requieran una explicación cuyo propósito fundamental sea mostrar que una acción particular se rige por una ley o regla general.

3. Ejemplos que requieren explicaciones cuyo propósito fundamental es demostrar un procedimiento o proceso:
   (a) Preparar las verduras para una ensalada
   (b) Desarrollar el bosquejo para un ensayo
   (c) Mostrar la manera adecuada de limpiar el área de trabajo después de realizar una actividad artística
   (d) Mostrar el cuidado adecuado que debe dársele a un instrumento musical

Una vez que usted haya estudiado los ejemplos anteriores, escriba tres ejemplos propios que requieran una explicación cuyo propósito fundamental sea ilustrar un procedimiento o un proceso.

4. Ejemplos que requieren una explicación cuyo propósito fundamental es mostrar la intención de una acción o de un proceso:
   (a) Los motivos de la conducta de un personaje en una historia
   (b) El porqué del proceso de cocimiento en la alfarería
   (c) La manera en que debe realizarse un tipo particular de defensa en fútbol, basquetbol, béisbol, etc.
   (d) La función que cumple una costumbre en un grupo étnico determinado

Una vez que usted haya estudiado los ejemplos anteriores, escriba tres ejemplos propios que requieran una explicación cuyo propósito fundamental sea mostrar la intención de una acción o de un proceso.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 3 Identificar el propósito específico y fundamental de cuatro tipos de explicaciones que se utilizan con frecuencia en la exposición de una clase

Identifique el propósito fundamental de cada una de las ideas, procedimientos o procesos que se presentan a continuación y que requieren una explicación. Dentro del paréntesis coloque la letra correspondiente al propósito fundamental para cada idea, procedimiento o proceso.

Propósito fundamental

A. Mostrar una relación directa de causa-efecto
B. Mostrar que una acción particular se rige por una ley o regla general
C. Ejemplificar un procedimiento o proceso
D. Mostrar la intención de una acción o proceso

Ideas, procedimientos y procesos que requieren una explicación

( ) a. Combustión interna
( ) b. El propósito que cumple en el vuelo el sistema de radar del murciélago
( ) c. La entrada de los Estados Unidos a la Segunda Guerra Mundial
( ) d. El uso del signo de interrogación en el Inglés escrito
( ) e. La motivación que impulsa la conducta de un personaje en una novela
( ) f. Las consecuencias que tiene en la salud una dieta inadecuada
( ) g. La manera en que se presenta una propuesta de ley para su discusión en el Congreso
( ) h. El uso de una señal o símbolo, como una luz roja que indica detenerse

---

OBJETIVO 4 Planear explicaciones originales, dada una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas

Actividad de aprendizaje 4

Ahora que usted conoce la importancia de la explicación y los propósitos fundamentales de su aplicación, es necesario que sepa cómo planear o estructurar una buena explicación. La explicación es una técnica de enseñanza cuyo éxito depende en gran medida del conocimiento y la creatividad del maestro. No existen dos profesores que lleven a la práctica de igual manera esta técnica. Los maestros que se inician en este arte, pueden guiarse por un procedimiento sencillo que les ayudará a desarrollar de manera adecuada una explicación. Una vez que haya decidido lo que es necesario explicar, usted será capaz de planear una buena explicación con la ayuda del procedimiento de cuatro pasos que a continuación se presenta:

1. Identificar, para usted mismo, el propósito de la explicación.
2. Preparar, para los estudiantes, una definición de las ideas claves (procesos o procedimientos) en los términos más simples que sea posible.
3. Dar ejemplos o demostraciones a los estudiantes.
4. Resumir para —o con— los estudiantes.

A continuación se presentan varios ejemplos de la manera en que puede aplicarse este procedimiento para estructurar una explicación eficaz; cada uno de dichos ejemplos tiene un propósito fundamental diferente. El material se escogió de la lista de ejemplos que se presentó en la actividad de aprendizaje anterior. Estudie los casos cuidadosamente. Una vez hecho esto, estará usted listo para planear sus propias explicaciones para situaciones de enseñanza específicas.

EJEMPLO 1: *Usted desea explicarle a un grupo de estudiantes de ciencia general que el estado de un líquido puede cambiarse al aumentar su temperatura.*

Paso 1: Identificar, para usted mismo, el propósito de la explicación. El propósito de esta explicación es mostrar *la relación directa de causa-efecto* que existe entre la aplicación de calor a un líquido y el cambio resultante de su estado.

Paso 2: Definir las ideas claves. En este ejemplo el cambio de estado de un líquido simplemente significa cambiar el agua de un estado líquido a un estado gaseoso.

Paso 3: Demostrar. La demostración más simple de este cambio puede ser calentar una tetera llena de agua y esperar hasta que le salga vapor por el pitón.

Paso 4: Resumir. El maestro o el estudiante pueden elaborar un resumen oral o escrito del proceso seguido en la demostración.

EJEMPLO 2: *Usted necesita explicar el uso del signo de interrogación en el Inglés escrito a un grupo de niños de primaria que aún no ha aprendido de manera formal la aplicación de este signo de puntuación.*

Paso 1: Identificar, para usted mismo, el propósito. El propósito de esta explicación es mostrar que existe una regla que regula el uso del signo de interrogación (?) en el Inglés escrito.

Paso 2: Definir las ideas claves. Un signo de interrogación (?) es un signo de puntuación que se usa en el Inglés escrito para indicar que se hace una pregunta.

Paso 3: Demostrar. Una manera sencilla de demostrar esta regla puede ser preparar ejemplos de oraciones escritas a mano, algunas afirmativas y otras interrogativas. Distribuya los ejemplos entre los estudiantes y pídales que los lean en voz alta. Se puede llevar a cabo el mismo procedimiento con ejemplos de libros de texto, periódicos y revistas.

Paso 4: *Resumir.* El maestro o un alumno pueden hacer un resumen oral o escrito de la regla para utilizar el signo de interrogación.

EJEMPLO 3: *Usted necesita explicar el proceso que se conoce como combustión interna a un grupo de estudiantes de preparatoria que se inicia en el estudio de la mecánica de automóviles.*

Paso 1: *Identificar, para usted mismo, el propósito.* El propósito de esta explicación es *demostrar el proceso* de la combustión interna que se verifica en un motor de gasolina.

Paso 2: *Definir las ideas claves.* La combustión interna es el proceso en el cual una mezcla de vapor de gasolina y aire se quema dentro de un cilindro.

Paso 3: *Demostrar.* En función de los materiales disponibles, usted puede demostrar el proceso por medio de un experimento sencillo, o a través de fotografías, diapositivas, películas o modelos a escala.

Paso 4: *Resumir.* El maestro o un alumno pueden repetir oralmente el proceso, e incluir los diferentes pasos necesarios para que se lleve a cabo la combustión interna.

EJEMPLO 4: *Usted va a exponer una unidad de alfarería y durante la explicación de cada uno de los pasos a seguir para obtener un producto terminado, necesita señalar el propósito del proceso de cocimiento.*

Paso 1: *Identificar, para usted, el propósito.* El propósito de esta explicación es mostrar la razón del proceso de cocimiento para producir una pieza de alfareria terminada.

Paso 2: Definir las ideas claves. El cocimiento es un proceso de secado que elimina el agua o la humedad de la arcilla para hacerla resistente.

Paso 3: Demostrar. Una manera de ilustrar el propósito del proceso de cocimiento consiste en que los alumnos comparen piezas de alfarería que se hayan sometido al proceso de cocimiento con otras que no, a través de actividades tales como ver, tocar y oler.

Paso 4: Resumir. El maestro o el alumno pueden repetir oralmente el proceso, enfatizando el propósito del cocimiento de las piezas de alfarería que aún no están terminadas.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 4 Planear explicaciones originales dada una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas

A continuación se presentan cuatro situaciones de enseñanza hipotéticas. Lea cuidadosamente cada una de ellas y elabore un plan para su explicación utilizando el procedimiento de cuatro pasos que se esbozó en la actividad de aprendizaje anterior. Si alguna de las situaciones de enseñanza hipotéticas que se presentan no le es familiar, puede usted seleccionar alguna otra de su preferencia para completar el presente ejercicio.

Situación 1. Usted necesita explicar a un grupo de niños de primaria por qué existen el día y la noche.

Situación 2. Usted dicta un curso o una clase de economía y debe explicar por qué se pagan impuestos a la federación.

Situación 3. Usted dirige un taller de carpintería y debe explicarles a sus alumnos el procedimiento adecuado para construir un torno de madera.

Situación 4. Usted está leyendo una historia y desea explicar a los alumnos las motivaciones que originan el comportamiento del personaje principal.

OBJETIVO 5 Definir lo que es el cierre, explicar sus propósitos y dar ejemplos de su aplicación en la exposición de una clase

Actividad de aprendizaje 5.1

Cierre

Cualquier persona que esté familiarizada con los espectáculos semanales que ofrece la televisión, puede comprender fácilmente el significado del término *cierre* cuando se habla de este último como una técnica para la exposición de una clase. Los guionistas de programas de televisión utilizan el cierre cuando fielmente llevan sus espectáculos a un final satisfactorio; esto es, cuando el auditorio felizmente siente que los cabos sueltos se unen, que el conflicto se resuelve y que a los personajes principales les suceden las cosas adecuadas. ¿Existe alguna razón por la cual los estudiantes deban sentirse de manera diferente al final de una clase bien llevada? Es necesario recordar que una clase en la cual se pretende presentar un nuevo material, debe planearse y estructurarse cuidadosamente, de la misma manera en que el guionista prepara sus guiones cada semana. Si un maestro desea crear en los estudiantes el mismo sentimiento de satisfacción que logra el guionista en sus televidentes, entonces es necesario que aprenda a utilizar hábilmente la técnica del cierre. El *cierre* comprende aquellas acciones y explicaciones que el maestro diseña y lleva a cabo para lograr una conclusión adecuada en la exposición de una clase. Los maestros utilizan el cierre para ayudar a los alumnos a ordenar su comprensión del material revisado y para darle un sentido al desarrollo de la exposición.

Considere al cierre como el complemento de la inducción. La inducción es la actividad inicial del maestro y el cierre es la actividad culminante. La investigación que se ha hecho sobre psicología del aprendizaje señala que el aprendizaje aumenta cuando los maestros realizan un esfuerzo consciente para ayudar a los estudiantes a organizar la información que se les presenta y a comprender las relaciones existentes con base en dicha información.

Otra manera de entender lo que es el cierre sería compararlo con el proceso de planeación de una clase. Un buen plan de clase generalmente indicará hacia dónde van los estudiantes, cómo lograrán llegar a ese punto y cómo sabrán que ya llegaron. Asegurarse de que los estudiantes se percaten de cuando han alcanzado el objetivo, es el resultado de un buen desempeño del maestro en el cierre de una exposición. Gage y Berliner sugieren que, aunque la investigación acerca de la estructura final de una exposición (el cierre) ha sido

poco consistente en sus hallazgos, "debemos entender bien este importante componente de la enseñanza y aplicarlo si deseamos lograr buenos resultados en el aprendizaje".[17]

Así, el primer propósito del cierre es *atraer la atención hacia el final de la clase, o de una parte de ella.* Desafortunadamente, muchos maestros han descuidado el desarrollo de esta importante técnica. Su propia experiencia le confirmará que el cierre típico de una clase se da más o menos de la siguiente manera:

Maestro A: "Bien, sonó la campana. ¡Será mejor que salgan o llegarán tarde a su siguiente clase!"

Maestro B: "Es suficiente. Cierren sus libros y fórmense para salir a recreo."

Maestro C: "¿Sonó la campana? Muy bien, es todo por hoy, mañana continuaremos."

Maestro D: "¿Alguna pregunta? ¿No? Bien. Pasemos entonces al siguiente capítulo."

En cada uno de estos casos, los estudiantes saben que algo se terminó, pero eso es todo. Cuando una clase se da por en alguna de estas formas tan simples, se ignora por completo el hecho de que un buen aprendizaje depende del desarrollo adecuado de la secuencia que debe seguirse al exponer una clase. Una de las fases más importantes en la exposición de una clase, consiste en proporcionar a los estudiantes la oportunidad para retroalimentar y revisar el material estudiado.

El maestro que sabe llevar a cabo de manera adecuada el cierre de una exposición, comprende la importancia que tiene indicar a los alumnos que se ha llegado a un momento importante de la clase, en el cual es necesario llegar a una conclusión. El cierre debe planearse con el mismo cuidado que la inducción y el tiempo disponible para su realización es muy importante. El maestro debe asegurarse de concluir la exposición antes de que el tiempo que dura la clase se termine.

En consecuencia, el segundo propósito fundamental del cierre es *ayudar a organizar el aprendizaje del alumno.* Decirles a los alumnos que la clase ha terminado no es suficiente. A lo largo de su desarrollo seguramente se revisó una gran cantidad de información y se llevaron a cabo múltiples actividades; por lo tanto, el maestro tiene la responsabilidad de reunir todo este material en un todo pleno de significado. De la misma manera que se hace con el televidente, no debe permitirse que el estudiante abandone la clase con un sentimiento de frustración y carencia. Al igual que el detective de televisión le explica al auditorio cómo es que las piezas del rompe-

cabezas forman un cuadro organizado, un buen maestro debe recapitular los diferentes aspectos revisados en su clase y presentarlos como un cuadro coherente frente al estudiante.

Finalmente, el tercer propósito del cierre es *consolidar o reforzar los puntos principales que se aprendieron.* Una vez que el maestro indica que la exposición llegó a su término y organiza el contenido de la misma, debe volver brevemente a centrar la atención del estudiante en las ideas clave o procesos que se revisaron. El objetivo último de este reforzamiento es ayudar al estudiante a retener la información importante que se presentó en la clase, para así aumentar la probabilidad de que sea capaz de recordar posteriormente dicha información. Cuando Gagné y Briggs hablan acerca de la recuperación y almacenamiento de la información, dicen lo siguiente: "Cuando deben recordarse el conocimiento o la información, ...la *cadena de relaciones* en la cual se encuentra almacenado el material que recientemente se aprendió proporciona una gama de posibilidades para que sea recordado."[18] De esta manera, el cierre es la técnica que permite revisar los puntos clave de la clase, al relacionarlos en un todo coherente y, finalmente, asegura su aplicación al incorporarlos en la gran cadena conceptual del estudiante.

Actividad de aprendizaje 5.2

Una vez que se ha explicado lo que es el cierre y sus propósitos, usted está listo para centrar su atención específicamente en los momentos en los cuales el maestro utiliza el cierre en el curso de la clase. Si usted ya ha cubierto la parte de este capítulo relativa a la inducción, entenderá con mayor facilidad cuándo debe usarse el cierre. En la sección dedicada a la inducción, la clase se comparó con un juego dividido en "subjuegos". En la situación de enseñanza concreta en un salón de clases, tales subjuegos pueden referirse a una lección en la cual se introduce el estudio de nuevos conceptos o de nuevas habilidades, o a una actividad en la cual se combinan la lectura, la escritura, la discusión o tareas visuales. Cada una de estas actividades se puede ver como un subjuego dentro del contexto del juego más amplio que constituye el tiempo establecido para una clase completa de una materia en particular, o un día completo de instrucción cuando ésta no se imparte por materias departamentalizadas.

El papel del maestro consiste en estructurar cada situación (subjuego) para que esta última se inicie y se termine de tal manera que promueva el aprendizaje de los alumnos. Esta es la función tanto de la inducción como del cierre. Con el propósito de facilitar su aprendizaje, estudie cuidadosamente la siguiente lista de situaciones en las cuales se aplica el cierre como una técnica en la exposición de una clase.

Ejemplos de situaciones en las cuales se utiliza el cierre

Para concluir una unidad de estudio amplia en la cual el grupo estudió a los animales, a la familia o a un país

Para consolidar el aprendizaje de un concepto o principio nuevos

Para concluir una discusión

Para finalizar una actividad de adquisición de habilidades, como por ejemplo localizar palabras en el diccionario o practicar las operaciones aritméticas básicas

Para complementar una película, un programa de televisión, un disco o una grabación

Para cerrar una sesión de preguntas y respuestas

Para consolidar las experiencias de aprendizaje de una práctica de campo

Para reforzar la exposición de un conferencista invitado

Para complementar una tarea elaborada en casa y revisada en clase

Para concluir una práctica de laboratorio

Para organizar el pensamiento alrededor de un concepto o principio nuevos (por ejemplo, el hecho de que no todos los idiomas se presentan por escrito, o que las diferentes culturas reflejan valores diferentes).

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 5 Definir lo que es el cierre, explicar sus propósitos y dar ejemplos de su aplicación como una técnica en la exposición de una clase

1. Defina lo que es el cierre como una técnica de enseñanza y explique tres propósitos específicos que cumple en la exposición de una clase.
2. Coloque en el espacio de la izquierda la letra V en caso de que la afirmación que se presenta sea verdadera y la letra F si es falsa.

——— a. El cierre, como una técnica en la exposición de una clase, es el complemento natural de la inducción.

——— b. El cierre es menos importante que la inducción, porque los estudiantes saben que la clase se termina cuando suena la campana.

——— c. El cierre ayuda a los estudiantes a saber cuándo logran los objetivos de la clase.

——— d. Uno de los propósitos del cierre es atraer la atención de los alumnos al final de una exposición.

——— e. El cierre ofrece la oportunidad de que los alumnos revisen lo que supuestamente aprendieron.

——— f. El cierre es un fenómeno natural y no es necesario planearlo.

——— g. Uno de los propósitos del cierre es ayudar a organizar el aprendizaje del alumno.

——— h. El manejo del tiempo es un elemento crítico en la aplicación del cierre.

——— i. El cierre ayuda a concluir la clase correctamente.

——— j. Uno de los propósitos del cierre es consolidar o reforzar los aspectos principales de la exposición.

3. Describa brevemente diez situaciones diferentes en las cuales usted podría utilizar la técnica del cierre en sus exposiciones.

OBJETIVO 6 Planear cierres originales para aplicarlos en una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas

Actividad de aprendizaje 6

Ahora que usted sabe lo que es el cierre y los propósitos generales a los cuales sirve, puede pasar a la planeación de sus propios cierres. Antes de comenzar a hacerlo, debe tomarse el tiempo necesario para familiarizarse con algunos ejemplos de las formas en que maestros con experiencia pueden utilizar la técnica del cierre en sus clases.

Aplicaciones de la técnica del cierre

A continuación se presenta una lista de aplicaciones específicas que maestros con experiencia le dan a la técnica del cierre. Estúdiela cuidadosamente. Posteriormente lea cada modelo de clase y su análisis correspondiente. De esta manera, estará usted listo para planear sus propios cierres en situaciones de enseñanza concretas.

1. Para atraer la atención del alumno hacia la conclusión de la clase
2. Para revisar los puntos principales de la exposición del maestro
3. Para repasar la secuencia utilizada en el material de aprendizaje durante la exposición
4. Para resumir los puntos importantes de la discusión orientada en función del interés del alumno
5. Para relacionar el material de la clase con un principio o concepto organizador y original
6. Para intentar guiar a los estudiantes, a partir del conocimiento que ya adquirieron, hacia el desarrollo de nuevos conocimientos
7. Para permitir al estudiante la aplicación del aprendizaje

Modelo de clase número 1

En una clase de geografía, el maestro ha planeado presentar dos conceptos básicos: 1) el hombre como el agente activo que moldea su ambiente, y 2) el ambiente como un contexto limitante en el cual el hombre actúa. El maestro llega al punto crítico de la clase en el cual desea centrar la atención del estudiante en el hecho de que ha llegado el momento de hacer el cierre en la exposición del primer concepto.

> *El maestro concluye así:* "Antes de pasar a la siguiente idea importante, relativa a los límites que el ambiente impone a la acción del hombre, revisaremos los puntos importantes que he expuesto relativos al papel fundamental que juega el hombre al moldear su ambiente." A continuación, el maestro revisa los puntos esenciales de su exposición, ya sea mediante un esbozo que previamente haya preparado, o que haya desarrollado en el pizarrón durante la clase.

El empleo de este tipo de cierre es apropiado cuando su intención es ayudar a los alumnos a organizar su pensamiento alrededor de un nuevo concepto, antes de pasar a otra idea nueva. Con referencia a la lista de aplicaciones del cierre, es conveniente señalar que:

1. El cierre atrae la atención del estudiante hacia la conclusión de la clase por medio de una señal verbal: "antes de pasar a la siguiente idea importante".
2. Revisa puntos importantes de la exposición del maestro.

3. Ayuda al estudiante a organizar su pensamiento alrededor del primer concepto que se expuso, mediante la elaboración de un bosquejo del tema en el pizarrón.

Modelo de clase número 2

En una clase de temas tales como la literatura, los estudios sociales, la ciencia, etc., el maestro dirige la discusión alrededor de algún aspecto importante, según el plan de clase para ese día en particular. Llega el momento de concluir la discusión.

> *El maestro concluye así:* Se dirige a una estudiante en particular y le dice: "Elena, ¿podrías hacer un resumen de lo que se ha dicho hasta el momento y señalar los puntos que a tu consideración son los más importantes?"

Este tipo de cierre es apropiado cuando usted desea que la discusión llegue a su conclusión. Con referencia a la lista de aplicaciones del cierre, es conveniente notar que:

1. El cierre atrae la atención del estudiante hacia el hecho de que el maestro concluye por el momento la discusión del tema en cuestión, pidiéndole a una estudiante que haga un resumen.
2. Resume la discusión que realizaron los estudiantes.
3. Ayuda a los estudiantes a organizar o a reordenar sus propias ideas al preguntarles cuáles consideran que son los puntos clave de la discusión.

Modelo de clase número 3

Se trata de una clase de historia de Estados Unidos. Previamente a la misma, los estudiantes realizaron una tarea relativa a las reacciones que en los años 1939-1941 tuvieron los ciudadanos, el presidente, los miembros del Congreso y la prensa frente a la posibilidad de entrar a la guerra. Después de leer las respuestas de los estudiantes, el maestro siente que ya comprendieron el tema y desea concluirlo.

> *El maestro concluye así:* "Las respuestas de su tarea son buenas. El día de hoy se dedicará a la comparación de las respuestas que dieron los ciudadanos, el presidente, los miembros del Congreso y la prensa a la situación imperante en el momento. ¿En qué aspectos se parecían sus respuestas, y en cuáles diferían?"

Es apropiado utilizar esta técnica de cierre cuando se trata de complementar una tarea que se revisa en clase, antes de pasar a un nuevo material. Con referencia a las características generales de este tipo de cierre, es conveniente notar que:

1. Atrae la atención hacia la conclusión de la tarea a través del comentario aprobatorio del maestro: "¡Sus respuestas de la tarea son muy buenas!"
2. Repasa el material cubierto en la tarea al hacer que los alumnos extiendan su conocimiento acerca del pasado a lo que sucede en el presente.

Modelo de clase número 4

En una clase de matemáticas el maestro expone los pasos a seguir en una técnica para la solución de problemas: 1) revisión previa, 2) identificación de ciertos detalles o relaciones, 3) reformulación del problema en las propias palabras del alumno y 4) relación de las operaciones de cálculo que se deben realizar. Llega el momento de revisar si los estudiantes comprendieron bien la aplicación de este procedimiento.

> *El maestro concluye así:* "Antes de que ustedes apliquen este procedimiento de solución de problemas, haremos en el pizarrón una lista de los pasos a seguir y trataremos de aplicarlos al primer problema que aparece en la página 27 de su libro de texto. Cuando terminen, alguno de ustedes pasará al pizarrón para compartir con el resto del grupo su experiencia en la aplicación de este nuevo procedimiento."

Esta técnica del cierre es útil cuando se trata de concluir una actividad para la adquisición de habilidades y el maestro desea ayudar a los alumnos a consolidar su aprendizaje. Como se puede apreciar en el análisis que se presenta a continuación, esta técnica posee las características tanto de *repaso* como de *transferencia*:

1. El maestro atrae la atención hacia la conclusión de la clase por medio de una señal verbal: "Antes de que ustedes apliquen este procedimiento de solución de problemas, haremos ...una lista de los pasos...".
2. Revisa la secuencia que se siguió durante la exposición para lograr el aprendizaje de una nueva técnica para la solución de problemas.
3. Posibilita al estudiante la práctica inmediata de lo que aprendió.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 6 Planear cierres originales para aplicarlos en una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas

A continuación se presentan cinco situaciones de enseñanza hipotéticas. Lea cuidadosamente cada una de ellas y después planee un cierre que usted considere conveniente para cada una de ellas. Puede utilizar la lista de aplicaciones de la técnica del cierre que se presenta en la página 100, como una ayuda para formular sus propios cierres.

1. Usted acaba de terminar la exposición de los pasos que se deben seguir para preparar una ensalada verde.
2. Usted acaba de concluir una demostración de ejercicios en las barras paralelas.
3. Usted considera que una discusión en clase ha llegado al punto conveniente para realizar una conclusión.
4. El maestro inicia la exposición de lo que es el tema en literatura comparándolo con los hilos que conforman un tapiz colorido y desea concluirlo.
5. Usted expuso un concepto importante frente al grupo y le pregunta a los alumnos cómo se puede aplicar en otras situaciones.

OBJETIVO 7 Identificar los propósitos instruccionales de la conferencia, y dar ejemplos de su aplicación en la exposición de una clase

Actividad de aprendizaje 7.1

Conferencia

En sus investigaciones, Gage y Berliner encontraron que gran parte del trabajo que realizan los maestros para estructurar y dirigir sus clases es de tipo verbal.[19] Asimismo, existen otros estudios sobre la conducta verbal que se da en un salón de clases, que apoyan la idea de que los maestros realizan la mayor parte de la exposición verbal que se da en un salón. Flanders explica que el maestro realiza casi el 70% de la exposición verbal que se da en un salón promedio.[20]

Esta investigación refleja el hecho de que el maestro se ve en la necesidad de utilizar un tiempo considerable para exponer el material de la clase a sus alumnos; y en muchos casos, el profesor elegirá a la conferencia como su técnica de enseñanza preferida. Si bien algunos consideran que la conferencia no es el instrumento más adecuado para impartir una clase, hay evidencias de que su empleo puede ser tan eficaz como el de la discusión para lograr el aprendizaje en los alumnos.[21] Sin embargo, su efectividad se reduce si el maestro no aprende a planear y a realizar adecuadamente una conferencia.

La conferencia tradicional que se emplea como una técnica de enseñanza, tiene su origen en la universidad medieval. En esta época de la historia de la educación, el principal objetivo de la instrucción era la adquisición de conocimiento. En las universidades, se creía que la conferencia era el medio más adecuado para lograr dicho propósito, ya que el número de libros disponible para los estudiantes era muy limitado. Hoy en día, en muchos colegios y universidades modernas en todo el mundo, la conferencia es aún la técnica de enseñanza predominante.

Los maestros de las escuelas primarias, secundarias y preparatorias, casi nunca emplean a la conferencia como el instrumento principal para impartir sus clases. En las escuelas se experimentan diferentes maneras de planear la impartición de la instrucción y los grupos numerosos son una opción en el sistema de distribución total de los alumnos. En este caso, la conferencia es una elección necesaria para impartir instrucción.

No es difícil comprender por qué los maestros consideran a la conferencia como una técnica segura y eficaz para realizar determinados tipos de exposición de una clase. En principio, porque el maestro tiene un control total del tiempo que debe durar la conferencia. Esta puede ser tan breve o tan amplia como lo determine la situación particular de enseñanza. Por medio de la conferencia, el profesor puede enfocar directamente el mensaje que desea comunicar, de tal manera que llegue a todos los alumnos al mismo tiempo. Además, una conferencia es fácil de preparar y se requiere poco tiempo para reunir el material necesario. Cuando se utiliza como una técnica de enseñanza, la conferencia responde a los siguientes objetivos instruccionales:

1. Presentar a los estudiantes información nueva
2. Despertar el interés de los estudiantes
3. Estimular su pensamiento
4. Organizar sus pensamientos
5. Ayudar a los estudiantes a comprender y a organizar hechos o ideas importantes
6. Repasar

Actividad de aprendizaje 7.2

Después de comprender cuáles son los propósitos instruccionales de la conferencia, es necesario que usted conozca cuándo es una técnica eficaz para la presentación de una clase.

Ejemplos de situaciones en las que se puede utilizar la conferencia

1. Para proporcionar a los estudiantes información específica que no es fácil adquirir por medio de otras fuentes
2. Para atraer el interés hacia un tema específico, hacia un problema real o imaginario, o hacia un asunto de importancia actual o histórica
3. Para presentar un nuevo tema o unidad de estudio
4. Para ayudar a los estudiantes a organizar datos, ideas y relaciones, de tal manera que los puedan comprender con mayor claridad
5. Para resumir conceptos clave, datos o procedimientos importantes al final de una unidad o de una tarea
6. Para exponer rápidamente un conjunto de datos o una idea importante

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 7 Identificar los propósitos instruccionales de la conferencia, y dar ejemplos de su aplicación en la exposición de una clase

1. Explique cuatro propósitos instruccionales de la conferencia en la exposición de una clase.
2. Describa brevemente dos situaciones diferentes en las cuales usted juzgaría conveniente utilizar a la conferencia como el medio más adecuado para impartir la clase en cuestión. Dé tres razones que justifiquen su elección en cada situación.

OBJETIVO 8 Planear una conferencia original, dada una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas

Actividad de aprendizaje 8

Ahora que usted conoce los propósitos instruccionales que cumple la conferencia y las situaciones en las cuales se puede seleccionar esta técnica de enseñanza para la presentación de una clase, usted ya está listo para aprender a preparar sus propias conferencias. Como se indicó anteriormente, pocas veces la conferencia es el medio que prefieren los maestros de primaria, de secundaria y de preparatoria para presentar sus clases. Sin embargo, cuando emplean esta técnica, deben tomar en cuenta el nivel de habilidad del grupo y su lapso de atención. Planear una conferencia es como preparar el bosquejo por escrito de un ensayo que se va a exponer. El principal objetivo de ambas actividades es informar. Consecuentemente, el maestro debe dominar el material que va a presentar y conocer al auditorio al cual se va a dirigir. Cualquiera que sea el tema de la conferencia, ésta debe planearse cuidadosamente.

Bajo el supuesto de que usted domina su materia y conoce a su grupo, el siguiente paso es planear lo que va a decir. Primero, estudie la lista de los pasos a seguir. Después examine el modelo que se presenta. Una vez que haya terminado, estará listo para planear su propia conferencia para una situación de enseñanza particular.

1. Desarrollar claramente un propósito, objetivo o tema.
2. Crear un *conjunto* estimulante de *actividades de inducción*.
3. Resumir brevemente, en un orden lógico, los puntos principales.
4. Desarrollar por separado, apoyándose en evidencias, cada uno de los puntos principales de la conferencia.
5. Crear un cierre apropiado.

Modelo de plan de conferencia

Este plan de conferencia esta planeado para impartir una clase en una unidad relativa al poder del lenguaje.

1. *Propósito*: Demostrar cómo el uso del lenguaje puede influir en nuestros sentimientos y, como consecuencia, en nuestras acciones.

2. *Actividades de inducción*: Preparar dos o tres preguntas hipotéticas que hagan que los estudiantes se sientan incómodos, como por ejemplo: "Si te dijera que te ves como un estúpido con tu nuevo corte de cabello, cómo te sentirías?". Hacerle una de las preguntas a uno de los estudiantes y complementarla interrogándole a él y a los demás alumnos, cómo se sintieron. Posteriormente preguntar a los estudiantes cómo los sentimientos afectan su comportamiento.
3. *Resumen*: En este día ustedes aprenderán algo acerca del poder del lenguaje. Verán cómo las palabras pueden provocar reacciones emocionales en las personas, que los pueden llevar a pensar y actuar de manera predecible. Discutiremos dos tipos de significado que tienen las palabras; su significado *denotativo* o de diccionario, y su significado *connotativo* ó emocional. Y veremos cómo la habilidad para utilizar ambos tipos de significado de las palabras puede contribuir a una comunicación más eficaz entre las personas.
4. *Puntos principales*:
   1. Despertar ciertos sentimientos en las personas puede hacerlas reaccionar favorable o desfavorablemente.
   2. El significado de diccionario de una palabra es su significado denotativo.
   3. El significado emocional de una palabra es su significado connotativo.
   4. Las palabras connotativas tienen realmente una doble función.
5. *Cierre*: Para concluir esta conferencia, se les dará a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conceptos expuestos a una serie de problemas, como por ejemplo: "Escribe nuevamente la siguiente oración de tal manera que conserve el mismo significado, pero que cause una impresión diferente: Los Delfines aporrearon a los Osos 27 a 24".

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 8 Planear una conferencia original, dada una serie de situaciones de enseñanza hipotéticas

A continuación se presentan cinco ideas generales, a partir de las cuales se puede desarrollar una conferencia para presentar una clase. Estudie cuidadosamente cada una de ellas. Después escoja uno de estos temas, o algún otro de su preferencia y desarrolle el plan de conferencia correspondiente al mismo, utilizando como guía el modelo que se presenta en las páginas 164-165.

1. Muchos estudiantes van a la escuela en bicicleta. El director de la escuela les ha solicitado a todos los maestros del grado escolar que usted imparte, que expongan una clase sobre las medidas de seguridad que deben seguirse al conducir una bicicleta.
2. Usted va a comenzar una unidad relativa a la historia de la Guerra Civil de Estados Unidos. Decide iniciar la unidad con una clase que describa los antecedentes y las consecuencias de dicha guerra. (Puede sustituir el tema, siempre y cuando respete la estructura básica de la conferencia).
3. Dado que su escuela adoptó un programa especial de salud física, se le pidió a cada maestro que preparara algunas clases especiales sobre diversos aspectos de la salud. Usted decide presentar una conferencia acerca de la importancia de la dieta para mantener una buena salud.
4. La unidad sobre el taller requiere que algunas clases se dediquen a tratar el tema de la seguridad en el uso de herramientas mecánicas. Usted decide iniciar una pequeña clase con una conferencia acerca de la seguridad en el taller.
5. Hipotéticamente usted es un maestro de arte, o es un maestro que decide utilizar pinturas para ejemplificar un tema en particular en una clase de estudios sociales o de Inglés. Necesita demostrar la manera en que los artistas utilizan el color para mostrar sus emociones, para crear un estado de ánimo o para simbolizar una idea. Decide valerse del uso de la conferencia para presentar esta clase. (Usted puede utilizar este mismo formato básico para demostrar cómo un compositor utiliza la música o cómo un escritor utiliza las palabras, para crear estos mismos efectos).

Respuestas correctas para las Pruebas de Dominio

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 1

1. *Definición general*: Debe incluir la idea de que un conjunto de actividades de inducción es algo que el maestro hace o dice para relacionar las experiencias de los estudiantes con los objetivos de la clase.

   Se puede mencionar cualquiera de los cuatro propósitos que se presentan a continuación: 1) centrar la atención del estudiante en la clase, 2) crear un marco de referencia organizado para la información que se va a aprender; 3) aumentar la comprensión y las aplicaciones del contenido de la clase y 4) estimular el interés del alumno en la clase.

2. Puede usted utilizar cualquiera de las situaciones que se describen en los ejemplos, o incluir sus propias situaciones.
3. El autor utilizó las experiencias previas del lector como un televidente y construyó una analogía entre el trabajo que realiza el director de programas de televisión para presentar una dramatización y el trabajo que debe realizar el maestro para presentar una clase.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 2

Por supuesto, no existe una sola respuesta correcta para cada una de las cinco situaciones que se presentan. Sin embargo, si leyó con cuidado cada una de ellas, seguramente notó que cada una contiene o sugiere ciertas instrucciones que usted debió seguir.

Situación 1. Para esta situación parece apropiado planear un conjunto de actividades de inducción para determinar si los estudiantes entendieron bien la película, o para decidir si pueden aplicar en alguna nueva actividad lo que aprendieron.

Situación 2. En este caso parece útil planear un conjunto de actividades de inducción para orientar a los estudiantes o para atraer su atención hacia las consecuencias de la contaminación ambiental.

Situación 3. Como en el caso anterior, es necesario atraer la atención de los estudiantes hacia los conceptos o ideas importantes que se presentarán en la película.

Situación 4. En este caso, se debe planear un conjunto de actividades de inducción que incluya algún tipo de actividades de evaluación para que los estudiantes se comprometan de manera activa en la aplicación del conocimiento adquirido previamente y para que el maestro tenga la oportunidad de corroborar el avance de los alumnos.

Situación 5. Se debe planear un conjunto de actividades de inducción que permita la transición necesaria para que los alumnos integren el material que previamente aprendieron con las nuevas técnicas que deberán aplicar.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 3

(C) a. El propósito fundamental es demostrar el proceso de combustión interna.

(D) b. El propósito fundamental es señalar la intención o propósito del sistema de radar del murciélago, que le permite volar.

(A) c. El propósito fundamental podría ser exponer las causas que provocaron la entrada de los Estados Unidos a la Segunda Guerra Mundial.

(B) d. El propósito fundamental es indicar que el uso del signo de interrogación se rige por cierta regla lingüística.

(D) e. El propósito fundamental es aclarar el significado subyacente a la conducta de un personaje.

(A) f. El propósito fundamental es indicar cómo es que una mala alimentación conduce a una salud deficiente.

(C) g. El propósito fundamental es demostrar el proceso que sigue una propuesta de ley para su aprobación por el Congreso.

(B) h. El propósito fundamental es apuntar la ley general que rige el uso de un signo o símbolo.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 4

Por supuesto, no existe una sola respuesta correcta para cada una de las cuatro situaciones que se presentan; sin embargo, cada plan que usted desarrolle debe seguir los pasos que se mencionaron en la actividad de aprendizaje número 6: identificación del propósito, definición, demostración y resumen.

En la *situación 1* se intentó mostrar una relación directa de causa-efecto.

En la *situación 2* se intentó explicar que existe una ley que rige el pago de impuestos.

En la *situación 3* se intentó demostrar el procedimiento que se sigue para construir un torno de madera.

En la *situación 4* se intentó señalar la motivación subyacente a la conducta de un personaje en una historia.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 5

1. *Definición general:* debe incluir la idea de que el cierre es algo que el maestro hace o dice para concluir adecuadamente una exposición.

   Propósitos:

   (1) Atraer la atención hacia la conclusión de la clase

   (2) Ayudar a los estudiantes a organizar su aprendizaje

   (3) Consolidar o reforzar el aprendizaje de los puntos esenciales de la clase

2. (a) V. El proceso de instrucción se *inicia* con la inducción y se *termina* con el cierre.

   (b) F. Los relojes dan la hora, pero sólo los maestros pueden concluir una exposición.

   (c) V. El uso adecuado de la técnica del cierre posibilita al alumno evaluar su propia comprensión de la clase.

   (d) V. El cierre es la conclusión natural en el desarrollo secuencial de una exposición.

   (e) V. Uno de los propósitos del cierre es recapitular los puntos importantes que se revisaron durante la exposición.

   (f) F. Un buen cierre no se da espontáneamente, sino que es necesario que el maestro lo controle de manera consciente.

   (g) V. El cierre le da coherencia al aprendizaje mediante el repaso.

   (h) V. Dado que el cierre es un elemento de la planeación de una clase, requiere que se le asigne cuidadosamente un tiempo para su realización.

   (i) F. Con el cierre se *termina* una clase, mientras que la inducción la *inicia*.

   (j) V. A través del repaso, el cierre ayuda a los estudiantes a organizar y retener el material aprendido.

3. Puede utilizar cualquiera de las situaciones que se describen en los ejemplos, o incluir sus propias situaciones de enseñanza.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 6

Por supuesto, no existe una sola respuesta correcta para cada una de las cinco situaciones que se presentan. Sin embargo, si usted lee cuidadosamente cada una de ellas, encontrará que existen instrucciones generales que puede seguir.

Situación 1. El tipo de cierre que parece ser el más apropiado para esta clase, es aquel que facilita el repaso de la secuencia que se siguió en la exposición.

Situación 2. El tipo de cierre que parece ser el más apropiado para este caso, es aquel que les permita a los estudiantes practicar lo que aprendieron.

Situación 3. El tipo de cierre que parece ser el más apropiado para este caso, es aquel que posibilita la revisión de los puntos, ideas o conceptos que se desarrollaron en la discusión.

Situación 4. Como en el caso anterior, el tipo de cierre que se presenta como el más adecuado para esta situación particular, es aquel en el cual el maestro relacione los diferentes aspectos que se desarrollaron a partir del principio que se explicó al inicio de la clase.

Situación 5. El tipo de cierre que parece ser el más adecuado para este caso, es aquel que permita a los estudiantes aplicar a una nueva situación lo que aprendieron.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 7

1. Se pueden mencionar cuatro de los seis propósitos que se presentan a continuación: 1) exponer información nueva a los estudiantes, 2) despertar el interés, 3) estimular el pensamiento, 4) organizar los pensamientos, 5) ayudar a los estudiantes a comprender y a recordar ideas y datos importantes y 6) repasar.

2. Usted puede utilizar cualquiera de las situaciones que se describen en los ejemplos, o incluir sus propias situaciones de enseñanza. Las razones que justifiquen su elección deben darse de acuerdo a los seis propósitos instruccionales que se presentaron como respuesta a la pregunta anterior.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 8

Por supuesto, no existe una sola respuesta correcta a esta pregunta. Sin embargo, su respuesta debe incluir los cinco pasos básicos para desarrollar un plan bien organizado para una conferencia: 1) desarrollar claramente un propósito, objetivo o tema, 2) crear un conjunto estimulante de actividades de inducción, 3) resumir brevemente, en un orden lógico, los puntos principales de la conferencia, 4) desarrollar cada punto por separado, con base en evidencias y 5) crear un cierre apropiado.

NOTAS

1. Harry S. Broudy y John R. Palmer, *Exemplars of Teaching Method*, Chicago, Rand McNally, 1965.
2. Margaret Bierly, et al., "Cataloguing Teacher Training Materials in a Computerized Retrieval System: Separating the Baby from the Bath Water", documento presentado a la American Educational Research Association, Chicago, abril 1974, p. 6.
3. H.E. Aubertine, "An Experiment in the Set Induction Process and Its Application in Training", tesis doctoral, Stanford University, 1964.
4. El cierre como una técnica para la exposición de una clase, se desarrolló originalmente para aplicarse en un curso de formación de maestros, por el Dr. W.D. Johnson para la School of Education, Stanford University, Stanford, California.
5. W.J. McKeachie y J.A. Kulik, "Effective College Teaching", en: F.N. Kerlinger, ed., *Review of Research in Education*, Vol. 3, Washington, D.C., AERA, pp. 81, 183.
6. La inducción como una técnica para la exposición de una clase se desarrolló para su aplicación en la formación de maestros por los Drs. J.C. Fortune y V.B. Rosenshine, para la School of Education, Stanford University, Stanford, California.
7. John P. DeCecco, *The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1968, p. 159.
8. Robert M. Gagné y Leslie J. Briggs, *Principles of Instructional Design*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1974, p. 123.
9. N.L. Gage y David C. Berliner, *Educational Psychology*, 4a. ed., Boston, Houghton Mifflin Co., 1988, p. 405.
10. DeCecco, *op.cit.*, p. 162
11. Robert Rosenthal y Leonore Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1968, p. 7.
12. De *The Poetry of Robert Frost*, ed. Edward Connery Lathem, Copyright 1916, © 1969 por Holt, Rinehart & Winston, Copyright 1944 por Robert Frost, reimpresión autorizada por Holt, Rinehart & Winston, Publishers.
13. María Montessori, *The Montessori Method*, Nueva York, Schocken Books, 1964, p. 170.
14. Arno A. Bellack et al., *The Language of the Classroom*, Nueva York, Teachers College Press, Columbia University, 1966, p. 134.

15. Robert J. Miltz, *Development and Evaluation of a Manual for Improving Teachers' Explanations*, Stanford, Calif., Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University, 1972.
16. *A Catalogue of Concepts in the Pedagogical Domain of Teacher Education*, Siracusa, Nueva York: University School of Education, 1974, p. 33.
17. Gage y Berliner, *op. cit.*, p. 544.
18. Gagné y Briggs, *op. cit.*, p. 132.
19. Gage y Berliner, *op. cit.*, p. 505.
20. Ned A. Flanders, *Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement*, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Cooperative Research Monograph No. 12, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1965, p. 1.
21. McKeachie y Kulik, op. cit., pp. 81, 183.

Bibliografía adicional

Berliner, David C., y Barak V. Rosenshine, (eds.). *Talks to Teachers.* Nueva York: Random House, 1988.

Bloom, B. S. *Developing Talent in Young People.* Nueva York: Ballentine, 1985.

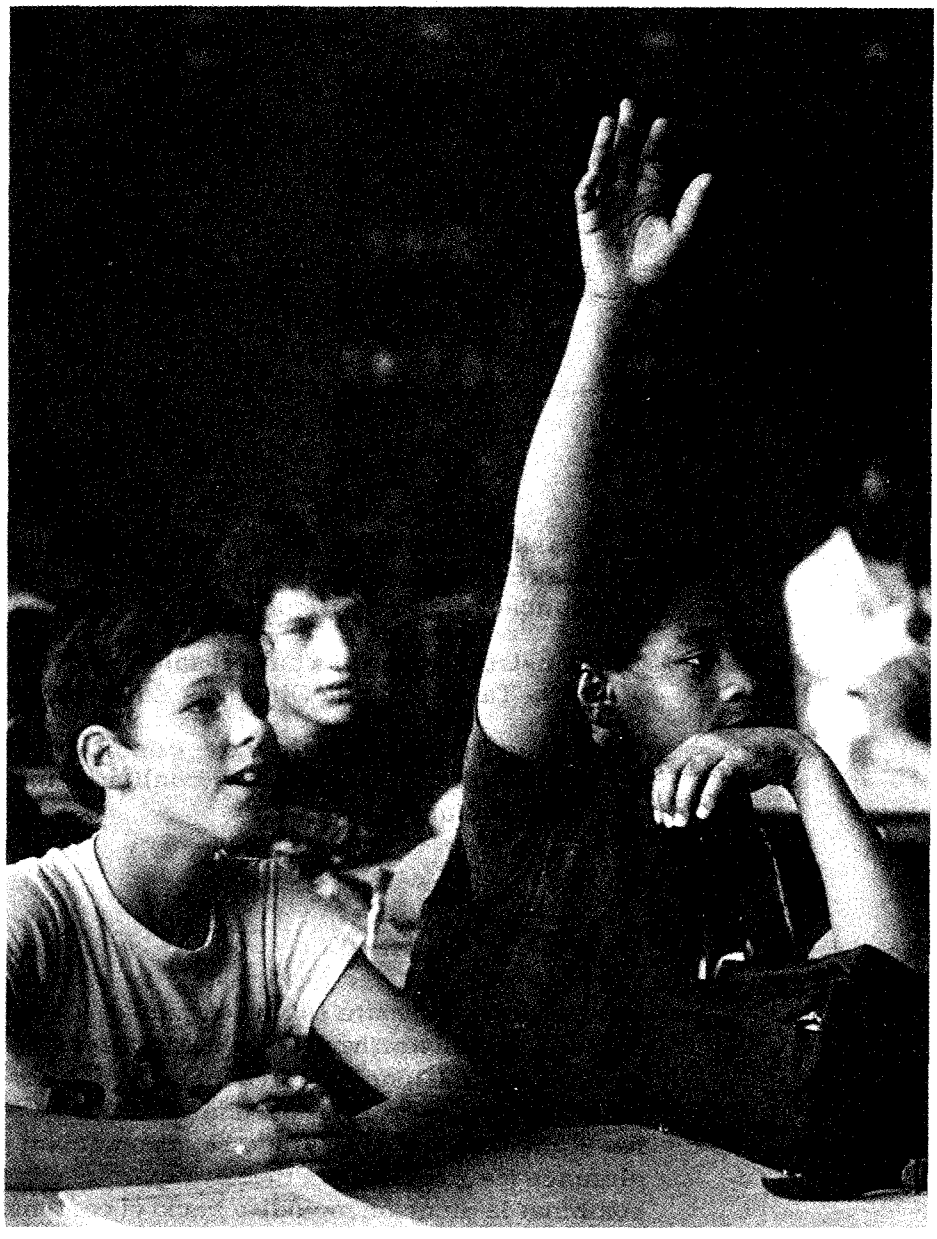
Dick, Walter, y Lou Carey. *The Systematic Design of Instruction.* Glenview: Scott Foresman and Company, 1985.

Dunkin, M. J. (ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.* Oxford: Pergamon Press, 1987.

Gage, N. L., y David C. Berliner. *Educational Psychology.* Boston: Houghton Mifflin Company, 1988.

Sulzer-Azaroff, B., y G. R. Mayer. *Achieving Educational Excellence.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1986.

Wittrock, M. C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3a. ed. Nueva York: Macmillan, 1986.



5

Técnicas para la elaboración de preguntas

Myra Sadker *David Sadker*

OBJETIVOS

1. Clasificar las preguntas que pueden hacerse en el salón de clases, de acuerdo con la Taxonomía de Objetivos Educacionales de Bloom: Dominio cognoscitivo
2. Construir preguntas para el salón de clases, en los seis niveles de la Taxonomía de Objetivos Educacionales de Bloom
3. Describir estrategias de enseñanza adicionales para incrementar cuantitativa y cualitativamente la respuesta de los estudiantes

La aspirante a maestra estaba tranquila. Rápidamente despachó los detalles administrativos de la organización de su salón de clases registros de asistencia y tareas. La charla sobre el baile del sábado en la noche y el próximo partido de fútbol se apaciguaba conforme los alumnos de décimo grado se acomodaban en sus lugares y los alumnos les gustaba esta maestra, porque ella tenía la habilidad de combinar la atención metódica hacia el contenido académico con un interés genuino hacia sus alumnos. Cuando el director de la escuela Madison paso por su salón, se detuvo a mirar a los alumnos iniciar una discusión sobre *Hamlet*. La operación en el salón de clases parecía desarrollarse uniformemente y el director pensó ofrecerle un contrato a la Sra. Ames cuando terminara las ocho semanas de sus prácticas de enseñanza. Si hubiera esperado un poco más para escuchar la discusión y si hubiera sido un tanto sofisticado en torno a calidad de la interacción verbal, no se hubiera sentido tan satisfecho.

Sra. Ames: Me gustaría discutir con ustedes la tarea de lectura. Cuando se inicia la escena, hay dos payasos en la misma. Cheryl, ¿qué están haciendo?

Cheryl: Están cavando una tumba.

Sra. Ames: Correcto. Jim, ¿a quién van a enterrar?

Jim: A Ofelia.

Sra. Ames: Sí. Uno de los excavadores descubre el cráneo de Yorick. Donna, ¿a qué se dedicaba Yorick?

Donna: Era el bufón del rey.

Sra. Ames: Bien. Se da una pelea junto a la tumba de Ofelia. Bill, ¿quién está peleando?

Bill: Laertes y Hamlet.

Sra. Ames: Correcto. Tom, ¿en cuál acto y escena ocurre el funeral de Ofelia?

Tom: Acto V, escena 1.

Durante los cuarenta y cinco minutos que duró la clase de Inglés, la Sra. Ames hizo una serie de preguntas objetivas, y recibió otra serie de respuestas de una o dos palabras —y la obra de Shakespeare se transformó en una mala caricatura de un programa de concurso de televisión.

Es muy importante que los maestros eviten los patrones ineficaces para realizar preguntas como el que se acaba de describir, porque el proceso de elaboración de preguntas siempre ha sido crucial para la enseñanza en el aula. Varios educadores han establecido el papel crucial que juegan las preguntas en el proceso educativo.

> Preguntar bien es enseñar bien. El arte fino de la enseñanza descansa en el empleo hábil de la pregunta más que en cualquier otra cosa; porque es la guía hacia las ideas claras y vivas, incita la imaginación, estimula el pensamiento y alienta a la acción.[1]
>
> Usted se preguntará, ¿qué hay en una pregunta?. Todo. Es la manera de evocar la respuesta estimulante o de aniquilar la indagación. Es, en esencia, el meollo mismo de la enseñanza.[2]
>
> El arte de hacer preguntas es... el arte de guiar el aprendizaje.[3]

John Dewey señaló que el pensamiento en sí mismo es una elaboración de preguntas. Desafortunadamente, la investigación señala que la mayoría de los aspirantes a maestros, así como aquellos con experiencia, no emplean de manera eficaz las técnicas para hacer preguntas. Recuerde su propia experiencia en la escuela primaria y secundaria. Probablemente, usted leía su libro de texto y sus apuntes, estudiaba (o, con mayor precisión, memorizaba) y en

clase esperaba que el maestro le dirigiera una pregunta rápida, que usualmente requería una respuesta breve. Parecía no importar mucho si la materia era sobre literatura, estudios sociales o ciencia; las preguntas revelaban si usted recordaba o no el material. Pero ésta no es la única manera que existe de emplear las preguntas, su uso apropiado puede crear un ambiente de aprendizaje muy eficaz y poderoso. Considere la siguiente descripción acerca del uso de las preguntas por parte de Mark Van Doren:

> Mark entraba al salón y, sin aspavientos, empezaba a hablar de lo que tenía que hablarse. La mayor parte del tiempo hacía preguntas. Eran muy buenas y si usted intentaba contestarlas de manera inteligente, se encontraba a sí mismo diciendo cosas excelentes que usted no se imaginaba que sabía y que de hecho, no hubiera sabido antes. Él las había "evocado" en usted por medio de sus preguntas. Literalmente sus clases eran "educación" —revelaban cosas en usted, hacían que su pensamiento tradujera sus propias ideas explícitas... Lo que él tenía era el regalo de comunicarles (a los estudiantes) algo de su propio interés vital en las cosas, algo de su manera de lograrlo; pero a veces los resultados eran completamente inesperados —y con esto quiero decir que eran buenos de una manera que él no había anticipado, desprendían luces que no había previsto.[4]

Es muy fácil describir a Van Doren como un maestro privilegiado y descartar su técnica para hacer preguntas como un arte al cual nunca podrían aspirar la mayoría de los maestros. Pero el uso eficaz de las preguntas por parte del maestro es demasiado importante como para desecharlo de esta manera. Desafortunadamente, la investigación relativa al uso de las preguntas en el aula sugiere que la mayoría de los maestros *no* emplean técnicas eficaces para elaborarlas. Si uno revisara la investigación sobre la elaboración de preguntas, los resultados mostrarían tanto la importancia de hacer preguntas en la escuela, como la necesidad de que los maestros mejoren sus técnicas para preguntar. Por ejemplo, ¿conocía usted alguno de los siguientes datos o investigaciones que se han realizado acerca de las técnicas para hacer preguntas?

1. El primer estudio importante sobre la conducta en el aula se realizó en 1912. Los resultados mostraron que el 80% de la interacción verbal en el salón se dedicaba a la elaboración de preguntas, a contestarlas, o a manifestar alguna reacción frente a las mismas. La mayoría de las preguntas eran estrictamente de tipo humorístico, pues implicaban una comprensión superficial del material.[5]

2. Desde 1912, los Estados Unidos han visto dos guerras mundiales; una depresión; una docena de presidentes; la cura de diversas enfermedades graves; la conquista del espacio; y tremendos cambios sociales, económicos y políticos, pero el estado de las

técnicas para preguntar en el aula básicamente han permanecido sin cambios. Los estudios realizados en la década de los años 1970's muestran que la mayoría de los maestros continúan empleando a las preguntas como una herramienta básica para el aprendizaje, pero también que la gran mayoría de las mismas dependen únicamente de la repetición memorística de la respuesta correcta.[6]

3. Los maestros hacen una cantidad tremenda de preguntas. ¡En un estudio se muestra que los maestros de escuela primaria hacen de 3 $^{1}/_{2}$ a 6 $^{1}/_{2}$ preguntas por minuto! Estos maestros hacen un promedio de 348 preguntas al día. En un estudio reciente que se realizó con aspirantes a maestros, se encontró que hacen de 70 a 90 preguntas en varias clases de ciencias de veinte minutos. En los niveles de educación primaria y secundaria, los maestros comunes elaboran una gran cantidad de preguntas.[7]

4. A pesar de que los maestros preguntan mucho, generalmente muestran poca tolerancia para esperar las respuestas de los alumnos. Comúnmente, ¡sólo transcurre *un segundo* entre el final de la pregunta y la siguiente interacción verbal! Después de que se da una respuesta, únicamente pasan 9/10 de segundo antes de que el maestro reaccione ante la respuesta. La gran cantidad de preguntas que se hacen y el escaso tiempo que se da antes de que se espere una respuesta, refuerzan la conclusión de que la mayoría de las preguntas no necesitan ningún pensamiento sustantivo. Las preguntas en el aula simplemente requieren un recordatorio rápido de información.[8]

5. Aunque la investigación sobre los efectos de las preguntas en el aprovechamiento del estudiante se ha acumulado lentamente y en ocasiones es contradictoria, generalmente las conclusiones sugieren que las preguntas complejas (preguntas que requieren del pensamiento en lugar de la memoria) aumentan el logro en el alumno. En las clases en que se hacen preguntas complejas que estimulan el pensamiento, los estudiantes se desempeñan mejor en las pruebas de aprovechamiento.[9]

6. Los estudios también revelan que la calidad y la cantidad de las respuestas de los estudiantes aumentan cuando los maestros les dan tiempo para pensar. Si los maestros pueden ampliar el segundo de silencio que generalmente sigue a una pregunta, tres o más segundos, las respuestas de los estudiantes reflejarán una mayor reflexión y los estudiantes participarán de manera activa en la clase.[10]

7. Aunque el aprendizaje se diseña para que los estudiantes obtengan respuestas a sus preguntas, se conviertan en ciudadanos independientes, y comprendan su mundo, se hace muy poco esfuerzo en las escuelas para que los alumnos hagan preguntas. El estudiante típico hace aproximadamente una pregunta por mes.[11]

El numero significativo de resultados de investigación que se relacionan con las preguntas en el aula, indican que las mismas juegan un papel crucial en el salón y que los maestros necesitan mejorar sus estrategias para hacer preguntas. Otros estudios revelan que los programas diseñados para mejorar esta habilidad crucial han sido eficaces.[12] Se han publicado diversos folletos de autoenseñanza con el propósito de proporcionarles a los maestros las técnicas para hacer preguntas. Uno que los autores consideraron particularmente útil al elaborar este capítulo es *Minicourse 9: Higher Cognitive Questioning* (Minicurso 9: Elaboración de preguntas complejas) de Gall, Dunning y Weathersby.[13] Las actividades en este capítulo se diseñaron para aumentar su dominio en las técnicas para hacer preguntas.

OBJETIVO

1 Clasificar las preguntas que pueden hacerse en el salón de clases de acuerdo con la Taxonomía de Objetivos Educacionales de Bloom: Dominio cognoscitivo[14]

Actividad de aprendizaje 1.1

Tal como lo reveló la investigación en la parte introductoria, las preguntas juegan un papel muy importante en el aula. Desde Sócrates, la enseñanza y la elaboración de preguntas se han visto como actividades relacionadas integralmente. Para ser un maestro eficiente, uno debe hacer preguntas igualmente eficaces. El primer paso para hacer preguntas eficaces es reconocer que éstas tienen características distintivas, sirven a varias funciones y crean niveles de pensamiento diferentes. Algunas preguntas únicamente demandan un recordatorio de hechos, otras pueden hacer que los estudiantes vayan más allá de la memoria y que empleen otros procesos de pensamiento para elaborar una respuesta. Ambos tipos de preguntas son útiles, pero la confianza excesiva que los maestros depositan en las preguntas de tipo objetivo no proporciona un ambiente eficaz para el aprendizaje. El aprendizaje de los diferentes tipos de preguntas y de las diversas funciones a las cuales sirven, es un paso crucial para poder usar eficazmente todos los tipos de preguntas.

Existen muchos términos y clasificaciones para describir los diferentes tipos de preguntas. La mayoría de estos sistemas de clasificación son útiles porque proporcionan un marco de referencia conceptual, una manera de mirar a las preguntas. Sin embargo, únicamente se ha seleccionado un sistema, para simplificar el proceso y para eliminar los términos repetitivos. Probablemente, la *Taxonomía* de Bloom es el sistema de clasificación de objetivos educacionales y para elaborar preguntas en el aula que mejor se

conoce. Existen seis niveles en la *Taxonomía* de Bloom y las preguntas correspondientes a cada uno de ellos, requieren que la persona que responda utilice un tipo diferente de proceso del pensamiento. Los maestros deben ser capaces de formular preguntas en cada uno de estos seis niveles para estimular en sus alumnos los diferentes procesos cognoscitivos. Antes de que los maestros puedan formular preguntas en cada uno de estos niveles, primero deben entender las definiciones de las seis categorías y ser capaces de reconocer preguntas elaboradas en cada uno de ellos. Los seis niveles son:

1. Conocimiento
2. Comprensión
3. Aplicación
4. Análisis
5. Síntesis
6. Evaluación

Las definiciones, ejemplos y ejercicios que se presentan a continuación, se diseñaron para ayudarle a reconocer y clasificar preguntas en los seis niveles cognoscitivos de la *Taxonomía* de Bloom. (De paso, es útil señalar que *taxonomía* es sinónimo de *clasificación*).

Nivel 1. Conocimiento

El primer nivel de la *Taxonomía*, conocimiento, requiere que el estudiante reconozca o recuerde una información. No se le pide que la manipule, sino meramente que la recuerde tal y como la aprendió. Para responder una pregunta del nivel de conocimiento, el alumno simplemente debe recordar datos, observaciones y definiciones que previamente haya aprendido.

Ejemplos de preguntas de conocimiento

¿Cuál es la capital de Maine?
¿Qué color tomó la solución cuando se le añadió el segundo producto químico?
¿Quién es el secretario de estado?
¿Quién escribió *Hamlet*?

Se ha vuelto una moda mofarse de las preguntas que requieren que el estudiante se apoye únicamente en la memoria. Por ejemplo, una queja común sobre los exámenes escolares es que les piden a los estudiantes que "vomiten" la información que memorizaron de sus libros de texto y sus apuntes. Sin embargo, la memorización del

material es importante por varias razones. La categoría de conocimiento, o memoria, es importante para todos los demás niveles del pensamiento. No se puede pedir a los estudiantes que piensen en niveles más complejos si carecen de la información fundamental. Cierta memorización de información también es necesaria para realizar diferentes tareas en la sociedad, desde actuar como buen ciudadano hasta ser un buen padre. La sociedad espera que se memoricen muchas cosas.

A pesar de su importancia, la categoría de conocimiento tiene severas desventajas; la principal de ellas consiste en que los maestros tienden a emplearla en exceso. La mayoría de las preguntas que los maestros hacen tanto en las discusiones en el aula como en los exámenes, podrían clasificarse dentro de la categoría de conocimiento. Otra desventaja de las preguntas de este nivel consiste en que gran parte de lo que se memoriza se olvida rápidamente. Y una tercera desventaja de las preguntas de memoria, es que únicamente valoran una comprensión superficial de una determinada área. Repetir los pensamientos de otra persona no es, en sí misma, una demostración de una comprensión auténtica. Además , el uso de las preguntas de conocimiento promueve la participación del grupo así como experiencias exitosas para los estudiantes. Los estudiantes que pertenecen a niveles socioeconómicos bajos, presentan un mayor rendimiento en los salones que se caracterizan por una alta frecuencia de preguntas de conocimiento. En los estudios se muestra que los maestros eficaces proporcionan altas oportunidades para lograr el éxito, tanto a los estudiantes de baja como a los de alta habilidad, y también que en estos salones con éxito, los alumnos responden correctamente al menos del 70 al 80 por ciento del tiempo.[15] El uso de las preguntas de conocimiento juega un papel clave en el establecimiento de esta proporción alta de éxito. En el siguiente cuadro se enlistan algunas palabras que se encuentran con frecuencia en las preguntas de conocimiento.

Palabras que se emplean frecuentemente en las preguntas de conocimiento

definir	quién
recordar	qué
reconocer	dónde
acordarse	cuándo

EJERCICIO

Conocimiento

Por medio de las siguientes preguntas se examinará su comprensión de las preguntas del nivel de conocimiento, así como su habilidad para clasificar correctamente las preguntas que corresponden a este nivel de la *Taxonomía* de Bloom. Sus respuestas le servirán también como una guía de estudio útil para la Prueba de dominio.

En las preguntas del 1 al 5, marque con una *V* las proposiciones que sean verdaderas y con una *F* las que sean falsas.

——— 1. El primer nivel de la *Taxonomía* de Bloom requiere de un pensamiento complejo.

——— 2. La mayoría de las preguntas que hacen los maestros tanto en el aula como en los exámenes son de memoria.

——— 3. Una desventaja de las preguntas de conocimiento o de memoria, es que no son importantes.

——— 4. Las preguntas de conocimiento o de memoria son importantes porque representan un paso necesario hacia preguntas complejas, de orden superior.

——— 5. Las preguntas anteriores de esta actividad (de la 1 a la 4) se encuentran en el primer nivel de la *Taxonomía* son de conocimiento y memoria.

Marque con una *C* en el espacio correspondiente, aquellas preguntas que son del nivel de conocimiento y con un símbolo como este "—", aquellas que no lo sean.

——— 6. ¿Quién descubrió una cura para la fiebre amarilla?

——— 7. ¿Puede usted analizar las causas de la Primera Guerra Mundial?

——— 8.. ¿En qué lugar de los Estados Unidos se obtiene la mayor parte del estaño del país?

——— 9. ¿Qué significa para usted este poema?

——— 10. ¿Quién fue el octavo presidente de los Estados Unidos?

——— 11. Defina la palabra *antediluviano*. (Previamente se expuso la definición de esta palabra frente al grupo).

——— 12. ¿Puede usted pensar un título para este problema?

——— 13. ¿Qué piensa usted que les sucederá a los maestros si la recesión continúa durante varios años más?

——— 14. ¿Cuándo terminó la guerra España-Estados Unidos?

Compare lo que usted respondió con las respuestas y comentarios que se incluyen en las Respuestas Correctas correspondientes. Si usted contestó todo correctamente —¡grandioso! Un sólo error también es aceptable. Dos errores sugieren que usted debe revisar sus respuestas. Si cometió tres o más errores, probablemente deba leer nuevamente esta sección para asegurarse de que la ha comprendido antes de pasar al siguiente nivel.

Nivel 2. Comprensión

Las preguntas del segundo nivel, de comprensión, requieren que el estudiante demuestre que posee una comprensión suficiente para organizar y ordenar mentalmente un material. El estudiante debe seleccionar aquellos hechos que sean pertinentes para responder la pregunta. Para responder una pregunta del nivel de comprensión, el estudiante debe hacer algo más que recordar una información. Debe demostrar una comprensión individual del material, por ejemplo, al nombrarlo o describirlo con sus propias palabras y emplearlo para hacer comparaciones.

Por ejemplo, suponga que el maestro pregunta: "¿Cuál es la cita famosa de Hamlet que ayer se memorizó, en la cual reflexiona sobre el significado y el valor de la existencia? Al pedirles que recuerden una información, en este caso una cita textual, el maestro está haciendo una pregunta del nivel de conocimiento. Si el maestro preguntara, "Qué piensan que Hamlet quiere decir cuando interroga, "*Ser o no ser: esta es la cuestión*", la pregunta puede ubicarse en el nivel de comprensión. En la segunda pregunta, se requiere que el alumno diga con sus propias palabras lo que entiende.

Con frecuencia, en las preguntas de comprensión se les pide a los alumnos que interpreten y traduzcan el material que se presenta en cuadros, gráficas, tablas y dibujos. Por ejemplo, las siguientes preguntas son de comprensión.

Ejemplos de preguntas de comprensión

¿Cuál es la idea principal que se presenta en este cuadro?
Describa con sus propias palabras lo que Herblock está diciendo en este dibujo.

Este uso de las preguntas de comprensión requiere que el estudiante traduzca las ideas de un medio a otro.

Es importante recordar que *la información necesaria para responder las preguntas de comprensión debe proporcionarse a los estudiantes.* Por ejemplo, si un estudiante leyó o escuchó previamente un material en el que se discuten las causas de la Revolución y después se le pide que las explique con sus propias palabras, se le está formulando una pregunta de comprensión. Si *no* se le ha proporcionado al estudiante el material en el cual se expliquen las causas de tal guerra y se le pregunta que explique dichas causas, no se le está haciendo una pregunta de comprensión, sino un nivel diferente de la *Taxonomía.*

Palabras que se emplean frecuentemente en las preguntas de comprensión

describir	expresar con otras palabras
comparar	explicar con palabras propias
contrastar	explicar la idea principal

EJERCICIO

Comprensión

En las preguntas de la 1 a la 4, marque con una *V* las proposiciones que sean verdaderas y con una *F* las que sean falsas.

——— 1. En una pregunta de comprensión se puede necesitar que el estudiante emplee una información nueva que no se le proporcionó previamente.

——— 2. En las preguntas de comprensión se puede requerir que los estudiantes repitan con otras palabras una información.

——— 3. Es posible recordar una definición sin que la persona sea capaz de decirla con sus propias palabras.

——— 4. En una pregunta de comprensión se le pide a los estudiantes que recuerden una información exactamente como la aprendieron.

Algunas de las siguientes preguntas pertenecen al nivel de conocimiento y otras al de comprensión. Escriba una *C* en el espacio correspondiente cuando se trate de una pregunta de nivel de comprensión, y una "C", cuando sea de conocimiento.

——— 5. ¿Cuándo se inició la Revolución de Norteamérica?

——— 6. Compare al socialismo con el capitalismo.

——— 7. ¿En qué se diferencian las ballenas de los tiburones?

——— 8. ¿Cuál es el significado de este dibujo?

——— 9. ¿Quién es el autor de *Stopping by Wood on a Snowy Evening* (Detenerse en el bosque en una noche nevada)?

——— 10. ¿Cuál es la idea principal en este poema?

——— 11. Describa lo que se observó en la visita al planetario.

——— 12. Compare el estilo de Hemingway con el de Steinbeck.

——— 13. ¿Dónde se firmó la declaración de Independencia?

——— 14. Explique con sus propias palabras las razones principales por las cuales el autor considera que se inició la Guerra Civil.

Compare sus respuestas con las que se presentan en la sección correspondiente de Respuestas Correctas. Si se equivocó en dos o más preguntas, debe volver a leer la descripción que se hace acerca de las preguntas de comprensión antes de pasar a la siguiente sección.

Nivel 3. Aplicación

No es suficiente que los estudiantes sean capaces de memorizar información, de decirla de otra manera o de interpretar lo que han memorizado. También deben ser capaces de aplicarla. Una pregunta en la cual se le pide al alumno que aplique una información que

aprendió previamente para obtener una respuesta para un problema, se encuentra en el nivel de aplicación de la *Taxonomía.*

En las preguntas de aplicación se requiere que los estudiantes apliquen una regla o proceso a un problema y de este modo determinen la única respuesta correcta posible para el mismo. En matemáticas, este tipo de preguntas son bastante comunes. Por ejemplo,

$$\text{Si } x = 2 \text{ y } y = 5,$$
$$\text{entonces } x^2 + 2y = ?$$

Pero las preguntas de aplicación también son importantes en otras materias. Por ejemplo, es ciencias sociales, un maestro puede darles a los estudiantes las definiciones de *latitud* y de *longitud* y solicitarles que las repitan (conocimiento). Después, puede pedirles que comparen ambas definiciones (comprensión). En el nivel de aplicación, el maestro les puede pedir que localicen un punto en un mapa por medio de la aplicación de las definiciones de latitud y de longitud.

Para hacer una pregunta en el nivel de aplicación en literatura, se puede emplear el siguiente procedimiento. Después de proporcionar a los estudiantes la definición de *haiku* (un tipo de poema), el maestro les puede repartir una hoja con varios tipos diferentes de poemas y pedirles que seleccionen aquel que sea un haiku, esto es, el único que corresponda a la definición de un poema haiku. Para hacer esto, los alumnos deben aplicar la definición a los diferentes poemas y seleccionar aquel que corresponda a la misma.

En todos los problemas que se le proporcionan, el estudiante debe aplicar un conocimiento para determinar la única respuesta correcta. A continuación se presentan otros ejemplos de preguntas del nivel de aplicación.

Ejemplos de preguntas de aplicación

En cada uno de los casos siguientes, ¿cuál de les leyes de Newton se demuestra?

De acuerdo con la definición de socialismo, ¿cuál de las siguientes naciones se puede considerar socialista?

Escriba un ejemplo de la regla que se acaba de discutir.

De acuerdo con nuestros criterios, ¿cuál es la respuesta correcta?

Si Juan se tarda tres horas cortando el césped y Alicia únicamente dos, ¿cuanto tiempo les llevaría a ambos para cortar el césped juntos?

¿Cuál es la regla apropiada para el caso número 2?

Palabras que se emplean frecuentemente en las preguntas de aplicación

aplicar	escribir un ejemplo
clasificar	resolver
usar	cuántos
escoger	cuál
emplear	qué es

EJERCICIO

Aplicación

Indicar el nivel de la *Taxonomía* que representa cada una de las siguientes preguntas. Emplee una *C* para las que correspondan al nivel de conocimiento, una "C" para las del nivel de comprensión y *Ap* para las del nivel de aplicación.

——— 1. ¿Qué dije que haríamos hoy?

——— 2. ¿Qué significado tiene para usted la *libertad*?

——— 3. Por medio del empleo de las reglas que se discutieron, resuelva los siguientes problemas?

——— 4. ¿En qué se parecen estas dos soluciones?

——— 5. Por medio del método científico, resuelva este problema.

——— 6. ¿Quién fue el autor de *The Great Gatsby* (El Gran Gatsby)?

——— 7. Si estas cifras son correctas, ¿obtendrá una ganancia el gerente, o sufrirá una pérdida?

——— 8. Por medio de la aplicación de las reglas de la oferta y la demanda, resuelva el siguiente problema.

——— 9. Clasifique las siguientes plantas de acuerdo con las diez categorías que se revisaron.

Verifique sus respuestas con la sección correspondiente de Respuestas Correctas. Si se equivocó en dos o más, vuelva a leer esta sección, y conteste las preguntas adicionales. Si desea practicar más, puede hacerlo con estas preguntas. Cuando esté listo, pase al siguiente nivel de la *Taxonomía.* Hasta este momento, lleva usted recorrido medio camino en esta primera actividad de aprendizaje.

Preguntas adicionales

——— 10. Una vez que se ha aprendido la definición de sustantivo, elabore tres ejemplos del mismo.

——— 11. Explique con sus propias palabras la definición de sustantivo.

——— 12. De las siguientes oraciones, ¿cuál tiene un error de puntuación?

——— 13. Enuncie los tres pasos que se aprendieron y que deben seguirse antes de iniciar una caminata en el bosque.

——— 14. Resuelva este problema por medio del empleo del procedimiento que se discutió para las ecuaciones cuadráticas.

——— 15. De acuerdo con la definición de los mamíferos, ¿cuál de los animales que se enlistan a continuación se puede considerar como mamífero?

Verifique sus respuestas con la sección correspondiente de Respuestas Correctas. Si aún necesita ayuda, puede consultar a su instructor, a otros estudiantes que resolvieron correctamente las preguntas, o la bibliografía que se presenta al final del capítulo. Si usted entiende el nivel de aplicación, puede pasar al siguiente nivel.

Nivel 4. Análisis

Las preguntas de análisis son de tipo complejo y requieren que los estudiantes piensen de manera crítica y profunda. En este tipo de preguntas se pide a los estudiantes que empleen tres tipos de procesos cognoscitivos.

1. Identificar los motivos, razones y/o las causas de un evento específico.
2. Considerar y analizar la información disponible para llevar a una conclusión, inferencia o generalización con base en dicha información.
3. Analizar una conclusión, inferencia o generalización para encontrar pruebas que la apoyen o refuten.

A continuación se presentan ejemplos de tres tipos de preguntas de análisis.

1. Identificar los motivos, razones y/o las causas de un evento específico.

   ¿Qué factores influyen en la obra de Robert Frost?

   ¿Por qué se decidió el Senador Robert F. Kennedy a lanzar su candidatura para la presidencia?

   ¿Por qué se escogió a Israel como el sitio para la nación judía?

   ¿Por qué la economía sufre de altas y bajas?

   En todas estas preguntas, se pide a los alumnos que descubran las causas o razones de ciertos eventos a través del análisis.

2. Considerar y analizar la información disponible para llegar a una conclusión, inferencia o generalización con base en dicha información.

   Después de leer este libro de texto, ¿cómo caracterizaría usted los antecedentes, actitudes y puntos de vista del autor?

   Observe el diagrama de este nuevo invento. ¿Cuál considera usted que es el propósito al cual sirve?

   Después de estudiar las revoluciones francesa, norteamericana y rusa, ¿a qué conclusiones puede usted llegar acerca de las causas de la revolución?

   Ahora que ha terminado sus experimentos, ¿cómo se llama el gas que contiene el tubo de ensayo?

   En este tipo de preguntas de análisis, se pide al estudiante que obtenga une conclusión, inferencia o generalización a partir de una evidencia.

3. Analizar una conclusión, inferencia o generalización para encontrar pruebas que la apoyen o refuten.

   ¿Qué clase de información emplearía usted para apoyar la proposición de que el presidente Nixon no tuvo éxito?

   ¿Qué hechos podría usted citar para fundamentar la declaración de que Emily Dickinson fue una poetisa más eficaz que Robert Frost?

   Ahora que usted terminó el juego de simulación, ¿qué fue lo que experimentó para apoyar la idea de la coexistencia pacífica entre las naciones?

En estas preguntas se requiere que el estudiante analice una información para fundamentar una conclusión, inferencia o generalización en particular.

Si usted intenta responder cualquiera de estas preguntas, probablemente notará que existen varias respuestas posibles. Dado que para pensar y analizar se requiere tiempo, estas preguntas no pueden contestarse rápidamente o sin haber pensado con cuidado. El hecho de que varias respuestas son posibles y de que se necesita tiempo suficiente para contestarlas, es un indicador de que las preguntas de análisis son de tipo complejo. Desafortunadamente, con frecuencia los maestros las evitan y favorecen a las preguntas de los niveles más simples, especialmente a las de memoria. Las preguntas de análisis son importantes porque estimulan el pensamiento crítico en los estudiantes. Este tipo de preguntas son útiles para los estudiantes no solamente porque les ayudan a aprender qué fue lo que sucedió, sino también a investigar las causas subyacentes a los sucesos.

Un estudiante no puede responder a una pregunta de análisis por medio de la repetición de una información, o mediante la reorganización de un material explicándolo con sus propias palabras. Los estudiantes no pueden fiarse directamente de los materiales instruccionales cuando responden a una pregunta de este tipo. Como ya se dijo, las preguntas de análisis requieren que los estudiantes analicen una información para identificar causas, llegar a conclusiones, o encontrar hechos que la apoyen.

Palabras que se emplean frecuentemente en las preguntas de análisis

identificar motivos o causas	fundamentar
obtener conclusiones	analizar
determinar evidencias	por qué

Repaso de los cuatro primeros niveles

1. *Conocimiento* Únicamente requiere de la memoria, es decir, repetir la información exactamente como se memorizó (definir, recordar, reconocer, acordarse, quién, qué, dónde, cuándo)

2. *Comprensión*	Requiere que una información se exprese con otras palabras o que se compare (describir, comparar, contrastar, decir de otra manera, explicar con sus propias palabras, definir la idea principal).
3. *Aplicación*	Requiere la aplicación de un conocimiento para obtener una respuesta correcta única (aplicar, clasificar, usar, escoger, emplear, escribir un ejemplo, resolver, cuántos, cuál, qué es).
4. *Análisis*	Requiere que el estudiante rebase la dependencia directa con respecto a los materiales instruccionales para analizar un problema o una situación. 1. Identificar motivos o causas 2. Obtener conclusiones 3. Determinar pruebas (apoyar, analizar, concluir, por qué)

EJERCICIO

Análisis

——— 1. En las preguntas de análisis se necesita un pensamiento complejo (verdadero o falso)

——— 2. ¿Cuál de los siguientes procesos *no* se requiere en las preguntas de análisis? a) identificar evidencias para apoyar una afirmación, b) hacer una afirmación con base en evidencias, c) explicar motivos o causas, d) hacer evaluaciones.

——— 3. Las preguntas que emplean "por qué" con frecuencia pertenecen al nivel de análisis (verdadero o falso)

——— 4. En las preguntas de análisis se requiere que los estudiantes únicamente expresen con sus propias palabras una información (verdadero o falso)

——— 5. En las preguntas de análisis se requiere que los estudiantes empleen o encuentren evidencias para formular sus propias respuestas (verdadero o falso)

Identificar los niveles de las siguientes preguntas (*C* = conocimiento, "C" = comprensión, *Ap*= aplicación, *An* = análisis).

——— 6. ¿Por qué no actuó Hamlet cuando se enteró por vez primera de la traición? (Las razones de esto no se les explicaron previamente a los estudiantes)

——— 7. ¿Qué dijo Hamlet?

——— 8. ¿Qué evidencia puede usted encontrar para apoyar su proposición de que Hamlet era un cobarde? (Esta evidencia no se le dio previamente al estudiante).

——— 9. ¿Cuál era la posición o título de Hamlet en Dinamarca?

——— 10. Exprese con sus propias palabras, ¿cómo se caracterizó a Hamlet en la discusión de ayer?

——— 11. Después de leer *Hamlet*, *Macbeth* y *El rey Lear*, ¿a qué conclusiones puede usted llegar acerca del estilo literario de Shakespeare? (Estas razones no se proporcionaron en discusiones o lecturas previas).

——— 12. Por medio del empleo de la definición de *climax*, ¿qué parte de *Hamlet* consideraría usted como el climax?

Verifique sus respuestas con la sección correspondiente de Respuestas Correctas. Si tuvo dos o más errores, se le sugiere que revise esta sección y que conteste las preguntas adicionales. Si usted cometió menos de dos errores, puede desear afianzar su habilidad para lo cual puede contestar las preguntas adicionales. Si no lo desea, pase al quinto nivel de la *Taxonomía*, la síntesis.

Preguntas adicionales

——— 13. ¿Cuándo hizo campaña Robert Kennedy para la nominación a la presidencia por el partido Demócrata?

——— 14. ¿Por qué perdió R. F. Kennedy las elecciones primarias en el estado de Oregon? (Las causas no se proporcionaron en lecturas o discusiones previas)

——— 15. ¿Qué puede usted concluir acerca de la estrecha victoria de R. F. Kennedy sobre Eugene McCarthy en California? (Las conclusiones no se proporcionaron en lecturas o discusiones previas)

——— 16. ¿Puede usted analizar la estrategia de la campaña de Kennedy?

——— 17. ¿Qué pruebas puede usted mencionar para apoyar la afirmación de que si Robert Kennedy hubiera vivido, habría ganado la presidencia?

——— 18. ¿Cómo puede usted describir el estilo de la campaña de Kennedy?

Las respuestas se encuentran en la sección de Respuestas Correctas. Si usted se equivocó en más de una de estas preguntas adicionales, investigue por qué. Si la lectura y los ejemplos son difíciles para usted, consulte las referencias que se presentan al final del capítulo, a otros estudiantes, o a su maestro. Es importante que usted comprenda el nivel de análisis antes de continuar con los dos últimos niveles.

Nivel 5. Síntesis

Las preguntas de síntesis son de tipo complejo y en ellas se pide a los estudiantes que piensen de manera original y creativa. En este tipo de preguntas se requiere que los alumnos: 1) produzcan mensajes originales, 2) hagan predicciones, o 3) resuelvan problemas. Aunque en las preguntas de aplicación también se requiere que los estudiantes resuelvan problemas, en las de síntesis no es necesaria una respuesta correcta única, sino que se permiten diferentes respuestas creativas. A continuación se presentan algunos ejemplos de diferentes tipos de preguntas de síntesis.

1. Para producir mensajes originales.
   Construir un collage de fotografías y palabras que represente sus valores y sentimientos.
   ¿Qué nombre será bueno para esta máquina?
   Escriba una carta al editor sobre un problema social que a usted le preocupe.
2. Para hacer predicciones.
   ¿Cómo serían los Estados Unidos si el Sur hubiera ganado la guerra civil?
   ¿De qué manera sería la vida diferente si la escuela no fuera obligatoria?
   ¿De qué manera sería la vida diferente si no existieran las cortes?
3. Para resolver problemas.
   ¿Cómo se puede medir la altura de un edificio sin tener que entrar al mismo?
   ¿Cómo se puede obtener dinero para el proyecto ecologista?

Los maestros pueden usar las preguntas de síntesis para ayudar al desarrollo de las habilidades creativas de los estudiantes. Desafortunadamente, como en el caso de las preguntas de análisis, los profesores las evitan con gran frecuencia y favorecen a las preguntas de niveles más simples, en particular a las de conocimiento.

Las preguntas de síntesis se apoyan en una comprensión cabal del material. Para responder a este tipo de preguntas, los estudiantes no deben hacer conjeturas extravagantes. Por ejemplo, en una de las preguntas de síntesis que aquí se sugieren: "¿Cómo serían los Estados Unidos si el Sur hubiera ganado la guerra civil?", se requiere que los alumnos posean una comprensión firme de cierta información antes de ser capaces de ofrecer una predicción concienzuda.

A manera de revisión, en las preguntas de síntesis se necesitan predicciones, mensajes originales, o soluciones de problemas, en los cuales son posibles diferentes respuestas.

Palabras que se emplean frecuentemente en las preguntas de síntesis

predecir	construir
producir	cómo se puede mejorar
escribir	qué pasaría si
diseñar	puede usted inventar
desarrollar	cómo se puede resolver
sintetizar	

EJERCICIO

Síntesis

En las preguntas de la 1 a la 10, identifique el nivel de la pregunta mediante el empleo del código que se le proporciona (*C* = conocimiento, "C" = comprensión, *Ap* = aplicación, *An* = análisis y *S* = síntesis).

——— 1. ¿Cual es la capital del estado?

——— 2. ¿Dónde se localiza?

——— 3. Señálela en el mapa.

——— 4. Si usted pudiera decidir sobre un lugar para una nueva capital del estado, ¿qué lugar escogería?

——— 5. ¿Por qué?

——— 6. ¿Qué sucedería si tuviéramos dos capitales en el estado?

——— 7. Dibuje un anteproyecto sencillo de su capital de estado ideal.

——— 8. Cite lo que se dice en su libro de texto acerca de la función principal de una capital de estado.

——— 9. Describa esta función principal.

——— 10. Dadas ciertas categorías sobre diferentes tipos de capitales de estado, ¿cómo clasificaría usted la capital de Maine?

——— 11. Las preguntas de síntesis requieren que los estudiantes hagan todo lo que a continuación se enlista, *a excepción de*:

——— a) Hacer predicciones

——— b) Resolver problemas

——— c) Apoyarse fundamentalmente en la memoria

——— d) Construir mensajes originales

——— 12. En las preguntas de síntesis se requiere que los estudiantes piensen de manera original y creativa. (verdadero o falso).

La sección de Respuestas Correctas correspondientes le proporcionará la retroalimentación necesaria para evaluar su progreso en esta sección. Si usted desea tener práctica extra, resuelva las siguientes preguntas .

Preguntas adicionales

——— 13. ¿Cómo describiría a su escuela?

——— 14. ¿Cómo sería su escuela ideal?

——— 15. Escriba una carta en la cual describa a su escuela ideal.

——— 16. ¿Qué nombre le daría a esta escuela?

——— 17. ¿Por qué?

Nivel 6. Evaluación

El último nivel de la *Taxonomía* es el de evaluación. La evaluación, al igual que la síntesis y el análisis, es un proceso mental complejo. En las preguntas de evaluación no existe una respuesta correcta única. En ellas, se requiere que el estudiante juzgue el mérito de una idea, una solución a un problema, o un trabajo estético. Por medio

de estas preguntas, también se puede pedir a los alumnos que expresen su opinión sobre un tema. A continuación se presentan algunos ejemplos sobre diferentes tipos de preguntas de evaluación.

Ejemplos de preguntas de evaluación

¿Piensa usted que las escuelas son muy difíciles?

¿Se debe permitir que los niños lean cualquier clase de libro que ellos deseen, sin importar el tema que trate?

¿Qué cuadro le gustó más? ¿Qué canción prefiere?

¿Es un remedio apropiado para las escuelas racistas transportar niños blancos a escuelas de niños negros y viceversa?

¿Cuál es el mejor método para atacar este problema?

¿Piensa usted que la declaración "Los americanos nunca estuvieron mejor" es verdadera?

¿Cuál senador de los Estados Unidos es el más eficaz?

Para expresar su opinión sobre un tema o para hacer un juicio acerca del mérito de una idea, solución, o trabajo estético, uno debe emplear algunos criterios. Debe usar tanto estándares objetivos como un conjunto personal de valores para hacer una evaluación. Por ejemplo, si usted contesta la última pregunta que se enlistó en los ejemplos mediante el uso de un conjunto personal de valores, puede usted decidir que el senador cuyo registro de votación es el más congruente con su propia filosofía política, es el más eficaz. Si usted se opone enérgicamente a los gastos militares o apoya con igual fuerza la legislación sobre los derechos civiles, estos valores personales se reflejarán en su evaluación sobre el senador más eficaz.

Otra manera de evaluar a los senadores podría ser a través de criterios objetivos. Entre éstos se pueden incluir los registros de su audiencia, las prácticas de financiamiento de la campaña, la influencia sobre otros senadores, el número de iniciativas de ley propuestas que se convirtieron en leyes, etc. Por medio de la comparación de cada uno de los senadores con estos criterios, se puede hacer un juicio relativo al "más eficaz de los senadores".

Por supuesto, muchas personas usan una combinación de criterios objetivos y de valores personales cuando hacen una evaluación. Lo importante que hay que recordar acerca de las preguntas de evaluación es que deben emplearse algunos estándares. Diversos estándares son perfectamente aceptables, y obviamente de ellos se obtienen distintas respuestas. Las preguntas de evaluación son de tipo complejo y deben esperarse respuestas diferentes.

Palabras que se emplean frecuentemente en las preguntas de evaluación

juzgar	dar una opinión
argumentar	cuál es el mejor cuadro,
decidir	solución, etc.
evaluar	está usted de acuerdo
valorar	sería mejor que

Repaso de la Taxonomía

1. *Conocimiento* — Únicamente requiere de la memoria; se repite la información exactamente como se memorizó (definir, recordar, reconocer, acordarse, quién, qué, dónde, cuándo).
2. *Comprensión* — Requiere que una información se exprese con otras palabras o que se compare (describir, comparar, contrastar, decir de otra manera, explicar con sus propias palabras, definir la idea principal).
3. *Aplicación* — Requiere la aplicación de un conocimiento para obtener una respuesta correcta única (aplicar, clasificar, escoger, emplear, escribir un ejemplo, resolver, cuántos, cuál, qué es).
4. *Análisis*
   1. identificar los motivos o causas
   2. obtener conclusiones
   3. determinar evidencias
   (apoyar, analizar, concluir, por qué)
5. *Síntesis*
   1. hacer predicciones
   2. producir mensajes originales
   3. resolver problemas (es posible que haya más de una respuesta)
   (predecir, producir, escribir, diseñar, desarrollar, sintetizar, construir, cómo se puede mejorar, que sucedería si, cómo puede uno resolver, puede usted inventar)
6. *Evaluación*
   1. hacer juicios
   2. ofrecer opiniones
   (juzgar, discutir, decidir, evaluar, valorar, dar la opinión de uno, cuál es mejor, está usted de acuerdo, sería mejor)

EJERCICIO

Evaluación

Mediante el empleo de todos los niveles de la *Taxonomía*, clasifique las siguientes preguntas (*C* = conocimiento, "C" = comprensión, *Ap* = aplicación, *An* = análisis, *S* = síntesis, y *E* = evaluación)

——— 1. ¿Quién fue el fundador de la escuela de arte abstracto?

——— 2. Describa los primeros intentos de los pioneros del arte abstracto.

——— 3. ¿Cuáles fueron algunos de los factores que motivaron a Picasso para unirse a esta nueva escuela?

——— 4. Una vez que se leyó acerca de las técnicas de Picasso y de Miró, compárelas.

——— 5. ¿Cuál artista prefiere, Miró o Picasso?

——— 6. Pinte su propia obra abstracta.

——— 7. Hemos aprendido el principio de balance, ¿cómo se le empleó en este trabajo?

——— 8. Si toma en consideración los diferentes tipos de pinturas abstractas que se estudiaron, ¿qué generalizaciones puede usted hacer sobre el arte abstracto?

——— 9. ¿Cuál es su predicción acerca del futuro del arte abstracto?

——— 10. ¿Qué opina del arte abstracto?

Hasta este punto, se han revisado todos los niveles de la *Taxonomía* y usted debe saber si está o no listo para la prueba de dominio. En ésta, se le preguntará que identifique los niveles de diferentes preguntas; se representan todos los niveles de la *Taxonomía*. Si a usted le gustaría tener un poco más de práctica antes de hacer la prueba de dominio, y comparar sus respuestas con las de otros estudiantes, puede pasar a la Actividad de aprendizaje 1.2, "El juego de la pregunta maestra", que se encuentra en la sección perforada al final del libro. Pueden jugar de dos a seis personas a la vez. El juego le proporcionará práctica extra en la comprensión de la *Taxonomía* y en la clasificación de preguntas. Como un beneficio adicio-

nal, usted puede disfrutarlo e, indudablemente, les ganará a sus hermanos, amigos, parientes y extraños, quienes seguramente no serán capaces de usar la Taxonomía tan libremente como usted.

Actividad de aprendizaje 1.2

El juego de la pregunta maestra

El juego de la pregunta maestra se diseñó para ayudarle a lograr el dominio del primer objetivo: "Clasificar las preguntas que pueden hacerse en el salón de clases, de acuerdo con la *Taxonomía de Objetivos Educacionales* de Bloom". Además, puede divertirse mientras juega. Para hacerlo, usted debe ser capaz de recordar información específica sobre las características de las preguntas de los distintos niveles de la *Taxonomía*, de clasificar las preguntas de los diferentes niveles, y debe tratar de mantener su sentido del humor. La lectura de la Actividad de aprendizaje 1.1 le ayudará a lograr los dos primeros requisitos. (Diríjase al Apéndice A al final del libro para jugar).

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 1 Clasificar las preguntas que pueden hacerse en el salón de clases, de acuerdo con la *Taxonomía de Objetivos Educacionales* de Bloom: *Dominio cognoscitivo*

Lea el párrafo siguiente y después clasifique las preguntas de acuerdo con su nivel dentro de la *Taxonomía* de Bloom. Emplee las siguientes abreviaturas: (*C* = conocimiento, "C" = comprensión, *Ap* = aplicación, *An* = análisis, *S* = síntesis, y *E* = evaluación).

Para aprobar la prueba de dominio, usted debe acertar en 10 de las 11 preguntas que se presentan. ¡Buena suerte!

> También se estudiaron libros de texto escolares. Se encontró que en las principales series de lectura que se usan en casi todas las escuelas públicas y privadas a lo largo del país, se enseña que ser niña significa ser inferior. En estos textos, se retrata a los muchachos como seres capaces de hacer muchas cosas: juegan con bats y pelotas, trabajan con juegos de química, hacen trucos de magia que asombran a sus hermanas y muestran iniciativa e independencia cuando se van de excursión por sí mismos o cuando se emplean en trabajos de medio tiempo. Las niñas también

hacen cosas: ayudan en los quehaceres de la casa, hornean galletas y se sientan a mirar a sus hermanos —esto es asumiendo que están presentes. En 144 textos que se estudiaron, había 881 historias en las cuales los personajes principales eran muchachos y solamente 344 en las cuales una niña era la figura principal.*

* Nancy Frazier y Myra Sadker, Sexism in School and Society (Sexismo en la escuela y en la sociedad), Nueva York: Harper and Row, 1973, pp. 103-104.

——— 1. Con sus propias palabras, compare los retratos que se hacen del sexo masculino y del sexo femenino en los libros escolares.

——— 2. ¿Por qué piensa usted que a las feministas les preocupa el papel pasivo que se otorga a las niñas en los libros de texto?

——— 3. ¿Qué hacen los niños en los libros de lectura escolares que se estudiaron?

——— 4. ¿Cuál es la idea principal de este párrafo?

——— 5. A partir de las descripciones de las categorías de los libros sexistas y no-sexistas que se estudiaron, ¿cómo clasificaría usted *Miracles on Maple Hill* (Milagros en la colina Maple)?

——— 6. ¿Cómo sería su ideal de libro no-sexista?

——— 7. ¿Cuántos textos se analizaron para el estudio del sexismo?

——— 8. Si en los próximos cinco años todos los libros se volvieran no-sexistas, ¿cuál es su predicción acerca de los efectos de esto en los niños?

——— 9. ¿Por qué piensa usted que se ha retratado a las muchachas de una manera tan estereotipada en los libros escolares?

——— 10. ¿Cuál es su opinión sobre el tema del sexismo en los libros?

——— 11. ¿Piensa usted que los libros sexistas se deberían prohibir en las bibliotecas infantiles?

OBJETIVO 2 Construir preguntas para el salón de clases, en los seis niveles de la *Taxonomía de Objetivos Educacionales* de Bloom

Actividad de aprendizaje 2.1

El primer paso, y tal vez el más difícil, para aprender a hacer preguntas eficaces en el aula, es lograr una comprensión cabal de la *Taxonomía* de Bloom. Una vez que usted demostró su habilidad para clasificar preguntas, está listo para elaborarlas. Las preguntas eficaces en el aula permiten a los estudiantes ejercitar su pensamiento en todos los niveles de la *Taxonomía*. Aunque durante un breve

período únicamente uno o dos niveles de la *Taxonomía* se reflejarán en las preguntas que haga el maestro, a lo largo del curso de un semestre completo, los estudiantes tendrán una amplia oportunidad para responder preguntas en todos los niveles. Las preguntas y la información que se proporcionaron en la Actividad de aprendizaje 1.1 le proporcionan una herramienta útil para construir preguntas. La siguiente revisión le servirá como referencia conforme construya preguntas en los diferentes niveles de la *Taxonomía.*

Sugerencias para construir preguntas

En las siguientes páginas se revisará la naturaleza de los procesos cognoscitivos, verbos y frases clave que frecuentemente se asocian con los niveles específicos de la *Taxonomía.* Conforme avance en esta revisión, recuerde que es importante analizar cada pregunta que elabore, porque la inclusión de las frases clave no es una garantía incondicional del nivel de la taxonomía al cual pertenezca cierta pregunta. Después de una breve revisión, usted tendrá la oportunidad de practicar la construcción de preguntas que correspondan a una selección de lectura específica.

1. *Conocimiento*:	recordar	quién
	definir	qué
	reconocer	dónde
	identificar	cuándo

En una pregunta de conocimiento se requiere que los estudiantes recuerden o reconozcan una información.

2. *Comprensión*:	describir	con sus propias palabras
	comparar	compare las similitudes y las diferencias
	ilustrar	
	interpretar	extraiga una idea principal
	decir de otra manera	
	reordenar	
	contrastar	
	diferenciar	
	explicar	

Para responder a una pregunta del nivel de comprensión, el estudiante debe ser capaz de organizar el material que previamente aprendió, para que pueda decirlo de otra manera, describirlo con sus propias palabras, o usarlo para hacer comparaciones.

3. *Aplicación*:	aplicar	seleccione
	resolver	use
	(solamente una respuesta es correcta)	emplee
	clasificar	
	escoger	

En una pregunta de aplicación se pide a los estudiantes que usen la información previamente aprendida para resolver un problema.

4. *Análisis*:	analizar	por qué
	identificar motivos, causas, o razones	determine la evidencia
	concluir	determine una conclusión
	inferir	
	distinguir	
	deducir	
	detectar	

En las preguntas de análisis se pide a los estudiantes que: 1) identifiquen las razones, causas y motivos; 2) tomen en consideración las pruebas disponibles para llegar a una conclusión, inferencia o generalización; y 3) analicen una conclusión, inferencia, o generalización para encontrar pruebas que la apoyen.

5. *Síntesis*:	resolver (más de una respuesta correcta)
	predecir
	escribir
	obtener
	construir
	producir
	originar
	proponer
	planear
	diseñar
	sintetizar
	combinar
	desarrollar

En las preguntas de síntesis se requiere que los estudiantes: 1) produzcan mensajes originales, 2) hagan predicciones, o 3) resuelvan problemas.

6. *Evaluación:*	juzgar	cuál es su opinión
	discutir	está usted de acuerdo
	decidir	qué es mejor
	apreciar	
	evaluar	

En las preguntas de evaluación se pide a los estudiantes que juzguen el mérito de una idea, una solución a un problema, o un trabajo estético.

Antes de proceder a realizar los ejercicios en esta actividad de aprendizaje, encontrará útil tener en mente los siguientes comentarios generales sobre la elaboración de preguntas. Es importante elaborarlas cuidadosamente. Probablemente, como estudiante, usted varias veces formó parte de un grupo en el cual las preguntas que el maestro hacía eran tan embarazosas y rebuscadas que su significado se perdía. De hecho, en un estudio se señala que el 40 por ciento de las preguntas que hacen los maestros, están redactadas de manera ambigua y pobre. Usted debe ser lo suficientemente explícito como para asegurar la comprensión de sus preguntas, pero, al mismo tiempo, debe evitar usar demasiadas palabras. Cuando una pregunta es demasiado larga, confunde a los estudiantes y les imposibilita darle una respuesta; frecuentemente, el resultado es que las preguntas deben repetirse de otra manera.

Ahora, usted está listo para construir preguntas en cada uno de los seis niveles de la *Taxonomía* de Bloom. Lea el párrafo que se presenta en la siguiente prueba. Después construya por lo menos doce preguntas relativas al mismo. Cuando haya terminado, usted deberá tener dos preguntas para cada uno de los seis niveles de la *Taxonomía.* Cuando usted construya sus preguntas, recuerde lo siguiente. ¿Cuáles datos mencionados en el párrafo desea usted que los estudiantes reconozcan o recuerden (nivel de conocimiento)? ¿Cuáles son los puntos principales que desearía que los estudiantes comprendieran y fueran capaces de expresar con sus propias palabras (nivel de comprensión)? ¿Cuál es la información presente en el párrafo que los alumnos podrían aplicar para resolver un problema, hacer clasificaciones, o dar ejemplos (nivel de aplicación)? ¿Qué preguntas puede usted hacer que requieran que los estudiantes tomen en consideración razones o motivos, examinen la validez de una conclusión, o busquen pruebas que la apoyen (nivel de análisis)? Mediante el empleo de este párrafo como un trampolín, ¿cómo puede usted estimular pensamientos originales en los alumnos —solución creativa de problemas, elaboración de predicciones y producción de mensajes originales en la escritura, la música, el baile, el arte, etc. (nivel de síntesis)? Finalmente, ¿qué aspectos puede usted resaltar del material del párrafo que puedan provocar que los alumnos

juzguen el mérito de una idea, de la solución a un problema, o de un trabajo estético (nivel de evaluación)? Cuando desarrolle sus preguntas, puede serle útil la revisión de la información que se presenta en las Actividades de aprendizaje 1.1, 1.2 y 2.1.

Una vez que termine de redactar sus preguntas, compárelas con los modelos de pregunta que se presentan en la sección correspondiente de Respuestas Correctas. Obviamente, existe una gran variedad de preguntas que pueden ser pertinentes. Las preguntas que se presentan como ejemplos únicamente le servirán como una base de comparación y para indicarle los tipos de preguntas que se pueden hacer en cada uno de los niveles de la *Taxonomía.*

Compare sus preguntas con la información y los ejemplos que se presentan en las Actividades de aprendizaje 1.1 y 2.1. Discuta con su instructor y sus compañeros las preguntas que haya desarrollado. Si once o doce de las mismas reflejan con precisión el nivel apropiado de la *Taxonomía,* usted lo está haciendo bien. Si se equivocó en dos o tres, probablemente quiera revisar la información de la Actividad de aprendizaje 2.1 y estudiar las preguntas modelo cuidadosamente, particularmente aquellas correspondientes a los niveles que usted no construyó de manera precisa. Si usted se equivocó en más de tres, puede ser necesario que revise cuidadosamente la Actividad de aprendizaje 1.1 y que practique un poco más en la elaboración de preguntas, antes de resolver la Prueba de dominio.

EJERCICIO

Construcción de preguntas en los seis niveles de la Taxonomía de Bloom

En Des Moines, Iowa, dos estudiantes de preparatoria y uno universitario, en oposición a una prohibición que hicieron las autoridades educativas, llegaron a clases con brazales negros a manera de protesta contra la guerra de Vietnam. Como resultado, fueron expulsados de la escuela. Pero más tarde, la Suprema Corte de los Estados Unidos determinó que las expulsiones habían sido ilegales, ya que la primera enmienda a la Constitución protegía los derechos de los alumnos de las escuelas públicas para expresar sus puntos de vista políticos y sociales durante los horarios de clase.

Este caso ilustra una nueva tendencia significativa en la vida de Norteamérica. La gente joven, especialmente aquellos que tienen menos de veintiún años, están demandando que se les otorguen los derechos que durante mucho tiempo se les negaron sistemáticamente. Y, con una frecuencia cada vez mayor, ellos están ganando estos derechos.

Michael Dorman, *Under 21* (Menores de 21 años) (Nueva York: Delacorte, 1970) pp. 3 y 5

Con base en el párrafo anterior, redacte dos preguntas en cada uno de los niveles de la Taxonomía: 1) nivel de conocimiento, 2) nivel de comprensión, 3) nivel de aplicación, 4) nivel de análisis, 5) nivel de síntesis, y 6) nivel de evaluación.

Actividad de aprendizaje 2.2

Si usted considera que necesita práctica adicional en la construcción de preguntas, o si le gustaría mejorar sus habilidades en dicha tarea, la Actividad de aprendizaje 2.2 le dará esta oportunidad. En esta actividad de aprendizaje usted podrá jugar de manera diferente el Juego de la pregunta maestra. Todo lo que se necesita es cambiar una de las reglas del juego. En lugar de usar las "Cartas de clasificación" que ya se desarrollaron, usted deberá construir una pregunta propia siempre que caiga en un cuadro marcado con la *C*. La pregunta debe corresponder al mismo nivel de la *Taxonomía* que indique el número de espacios que usted avanzó. Procure no utilizar la misma pregunta más de una vez y trate de variar los temas de las mismas.

Ejemplo

El dado (o las cartas o el hilandero) indica *6* y usted avanza seis espacios. Si llega a un espacio marcado con una *C*, usted deberá construir una pregunta del nivel seis de la *Taxonomía* (Evaluación). Si falla, deberá retroceder tres espacios. Si lo hace bien, podrá permanecer en el espacio hasta que le toque tirar otra vez.

Los espacios marcados con una *C* ahora significan *Construir* una pregunta, en lugar de *Clasificar* una pregunta. Todas las demás reglas se conservan. Cualquier pregunta equivocada lo hará regresar tres espacios.

Si el dado indica:	*El nivel de la pregunta deberá ser de:*
1	Conocimiento
2	Comprensión
3	Aplicación
4	Análisis
5	Síntesis
6	Evaluación

Cualquier desacuerdo que no se pueda resolver a partir de las explicaciones y ejemplos que se dan en la Actividad de aprendizaje 1.1, deberá consultarse con su instructor.

¡Buena suerte!

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 2 Construir preguntas para el salón de clases, en los seis niveles de la *Taxonomía de Objetivos Educacionales* de Bloom

Lea los párrafos que se presentan a continuación y después construya doce preguntas a partir de los mismos. Para cada uno de los seis niveles (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación) deberá construir dos preguntas. Para aprobar satisfactoriamente esta prueba de dominio, nueve de las doce preguntas deben reflejar con precisión el nivel de la *Taxonomía* para el cual se construyeron.

> La muerte puede ser un enemigo aterrador que no es bien recibido, un esqueleto con una mueca diabólica que sujeta una horrible guadaña en su mano huesuda. O la muerte puede ser un amigo largamente esperado que aguarda silenciosa e invisiblemente junto a la cama de un paciente moribundo para aliviar su dolor; su soledad, su fatiga y su desesperanza.
>
> El hombre, solo entre los seres vivientes, sabe que la muerte vendrá. Los ratones, los árboles y los microbios no lo saben. Y el hombre, al tener conocimiento que morirá, le asusta la muerte, la gran desconocida, como un niño que le teme a la obscuridad. "Nos da miedo ser no sabemos qué, no sabemos dónde", dijo John Dryden. Pero lo que más aterra al hombre es el proceso inexorable por el que pasa hacia la extinción, solo, sin ayuda y desesperado. Por lo tanto aleja de sus pensamientos a la muerte, niega su existencia, se rehusa a discutirlos abiertamente, y trata desesperadamente de controlarlos. Inventa frases tales como "nunca menciones a la muerte", y, de una u otra forma, cuando dice algo como "de por vida", quiere decir para siempre. Incapaz de tolerar el pensamiento del fin de la existencia, se consuela a sí mismo con pensamientos acerca de una existencia placentera después de la muerte en la cual se le recompensan sus desgracias en la tierra, o construye monumentos para sí mismo, para perpetuar por lo menos su memoria, si es que no puede hacerlo con su cuerpo.
>
> John Langone, *Death is a Noun* (La muerte es un nombre) (Boston: Little, Brown, 1972) pp. 3-4

Ahora que terminó de leer el párrafo, construya doce preguntas, dos para cada nivel de la *Taxonomía*. Cuando redacte las preguntas de aplicación, le será útil considerar la siguiente información que previamente se le dio al grupo: 1) definiciones de varias imágenes literarias,

que incluyen la metáfora, la analogía y la personificación; 2) una lista de términos y definiciones que caracterizan diferentes estados psicológicos; y 3) varias novelas en las cuales la muerte aparece como tema principal o secundario.

1. Dos preguntas de conocimiento:
2. Dos preguntas de comprensión:
3. Dos preguntas de aplicación:
4. Dos preguntas de análisis:
5. Dos preguntas de síntesis:
6. Dos preguntas de evaluación:

OBJETIVO 3 Describir estrategias de enseñanza adicionales para incrementar cuantitativa y cualitativamente la respuesta de los estudiantes

Actividad de aprendizaje 3

En la mayor parte de este capítulo se ha enfatizado la necesidad de hacer preguntas en todos los niveles de la *Taxonomía* de Bloom. Este es un paso importante para estimular muchos niveles del pensamiento y discusión en los estudiantes. Pero hacer preguntas estimulantes no es suficiente; de hecho, en una investigación se encontró que había muy poca correspondencia entre el nivel cognoscitivo de las preguntas que hacen los maestros y el nivel cognoscitivo de las respuestas de los estudiantes. Cuando los maestros hacían preguntas de los niveles de aplicación, análisis o síntesis, sólo había un 50 por ciento de probabilidad de que la respuesta de los estudiantes se ubicara en el nivel apropiado.[16]

Por lo tanto, además de hacer preguntas complejas, usted necesitará determinar si la respuesta de los estudiantes corresponde o no de manera adecuada a la pregunta que haya hecho. Si la respuesta del alumno no es precisa —o si es inadecuada al nivel de la pregunta que elaboró— es el momento de emplear algunas estrategias de enseñanza nuevas.

Recientemente, un educador célebre, John Goodlad, junto con un equipo de investigadores, dirigió un estudio de observación a fondo en más de cien aulas. Como resultado de esta investigación, observó que:

> Los elogios y correcciones hacia la actuación de los alumnos son muy escasos, al igual que la guía de los maestros para mejorar el desempeño en la siguiente ocasión. Los maestros tienden a no responder abiertamente de forma positiva o negativa frente al trabajo de los alumnos. Y nosotros tenemos la impresión de que dichas clases generalmente no tienden a ser lugares intensamente positivos o negativos. El entusiasmo, la diversión y la ira se mantienen bajo control.[17]

Goodlad concluye que el tono emocional de las escuelas no es punitivo ni alegre. Al contrario, dice, el ambiente de las escuelas se puede caracterizar mejor como "monótono". La razón de esto puede descansar en la manera en que los maestros se enfrentan a las respuestas de los estudiantes. Observadores entrenados visitaron más de cien aulas a lo largo de la Costa Este y analizaron las reacciones de los maestros hacia las respuestas y comentarios de los alumnos. Encontraron que:

- No son frecuentes los elogios de parte de los maestros hacia los alumnos. Aproximadamente el 10 por ciento de las reacciones de los maestros son de elogio hacia los estudiantes. Cerca del 25 por ciento de los salones que se observaron, los profesores nunca elogiaban a los alumnos.
- Las críticas por parte de los maestros son aún más raras. (En este estudio, se definió a la crítica como una declaración explícita acerca de que la conducta o trabajo del estudiante era equivocado.) Aproximadamente, en dos terceras partes de los cien salones que se observaron, no existía la crítica. En los treinta y cinco salones en los cuales los maestros sí criticaban a los alumnos, la crítica representaba únicamente el 5 por ciento de la interacción del profesor.
- Las correcciones a las respuestas de los estudiantes por parte del maestro eran más frecuentes. Se dieron en todos los salones y constituyeron alrededor del 30 por ciento de todas las reacciones del profesor. (Las correcciones de los maestros se definieron como los comentarios o preguntas que hacen y que podrían ayudar a los estudiantes a alcanzar niveles de respuesta más complejos y precisos.)
- Pero ni el elogio, ni la crítica, ni la corrección se pueden considerar como la respuesta más frecuente que manifiestan los maestros. En la mayoría de las ocasiones los profesores simplemente *aceptan* las respuestas de sus alumnos. Esto significa que dicen "ajá" o "bien", o que no dicen nada. La aceptación se da en la totalidad de los salones, y constituyó más del 50 por ciento de las reacciones de los maestros. La aceptación fue más frecuente que el elogio, la corrección y la crítica combinados.[18]

La manera en que el ciclo de preguntas se da con mayor frecuencia en el aula es la siguiente:

- El maestro hace una pregunta.
- El alumno da una respuesta.
- El maestro dice, "bien".

El salón donde se dice "bien" probablemente es un lugar suave y monótono para aprender. Además, este tipo de salón puede no estar bien ya que no estimula el rendimiento de los alumnos. La investigación sobre la eficacia de la enseñanza muestra que los estudiantes necesitan una retroalimentación específica para comprender lo que se espera de ellos, corregir errores y obtener ayuda en el mejoramiento de su desempeño. Si un estudiante contesta o pregunta, y el maestro reacciona diciendo "ajá" o "bien", el alumno no está recibiendo la retroalimentación que necesita. Asimismo, estas reacciones llanas de "aceptación" hacia los comentarios de los estudiantes probablemente no son un estímulo para que desarrollen pensamientos y discusiones complejos.

Existen estrategias específicas que usted puede usar para reaccionar frente a las respuestas de los estudiantes y evitar la trampa de sólo decir "bien". El resto de esta actividad de aprendizaje se compone de cuatro secciones breves. En cada una de ellas se discute una técnica de enseñanza que le puede ayudar a aumentar la cantidad y la calidad de las respuestas de los estudiantes en su salón de clases.

Tiempo de espera[19]

Si nos detuviéramos a escuchar junto a la puerta de un aula, podríamos escuchar una interacción parecida a esta.

Maestro: Tom, ¿quién escribió el poema *Stopping by Woods on a Snowy Evening?*

Tom: Robert Frost.

Maestro: Bien. Sally, ¿qué sucede en el poema?

Sally: Un hombre detiene su trineo para mirar cómo el bosque se llena de nieve.

Maestro: Sí. Emma, ¿qué pensamientos pasan por la mente del hombre?

Emma: Piensa en lo hermoso que es el bosque... (hace una pausa durante un segundo)

Maestro: Joe, ¿en qué otras cosas piensa?

Joe: Piensa que le gustaría detenerse y mirar. (Hace una pausa durante un segundo)

Maestro: Sí ¿y qué más?, ¿Rita? (Espera medio segundo). Vamos Rita, tú puedes contestar. (Espera medio segundo). Bien, ¿por qué piensa que no puede detenerse indefinidamente a mirar el bosque y la nieve?

Rita: Él sabe que está muy ocupado. Tiene muchas cosas que hacer como para quedarse ahí mucho tiempo.

Maestro: Bien. En la última línea del poema, el hombre dice que tiene que recorrer millas antes de que pueda dormirse. ¿Qué simboliza el dormir? ¿Sarah?

Sarah: Bien, pienso que puede ser (Hace una pausa durante un segundo)

Maestro: Piensa, Sarah. (El maestro espera medio segundo). Bien, entonces es turno de Mike. (Espera nuevamente medio segundo) ¿John? (Espera medio segundo) ¿Qué les pasa hoy a todos? ¿Es que no leyeron?

Existen muchos comentarios que se pueden hacer sobre esta pieza de interacción en el aula. Se puede notar el desarrollo de las preguntas que hace el maestro que empieza por las de un orden simple hasta aquellas un tanto complejas. Se pueden hacer comentarios acerca de la falta de habilidad en los estudiantes para responder a las últimas preguntas y sobre la frustración creciente del maestro. Pero quizá lo más devastador que se puede decir sobre este segmento de interacción es que tuvo una duración de menos de un minuto.

En menos de un minuto de diálogo, este maestro elabora seis preguntas, algunas de las cuales, por lo menos, requieren un cierto nivel de complejidad en las respuestas. Como se discutió anteriormente, un índice de cuestionamiento rápido no es poco común en muchas aulas a lo largo del país. El promedio de preguntas que hace un maestro se encuentra entre dos y tres por minuto y es frecuente que llegue a hacer de siete a diez preguntas durante un minuto de instrucción.

El efecto de este "bombardeo" rápido es que los estudiantes tienen muy poco tiempo para pensar. De hecho, la investigación muestra que el tiempo promedio que un maestro espera después de hacer una pregunta (tiempo de espera 1) es de aproximadamente ¡*un segundo*! Si los estudiantes no pueden pensar lo suficientemente rápido como para encontrar una respuesta en este lapso, el maestro repite la pregunta, la expresa con otras palabras, hace otra diferente, o le pregunta a otro alumno. Si un estudiante logra dar una respuesta, el maestro reacciona o hace otra pregunta dentro de un promedio

de tiempo de nueve décimas de segundo (tiempo de espera 2). Es poco sorprendente que los índices altos de cuestionamiento por parte del maestro tienden a asociarse con índices bajos de preguntas y declaraciones por parte del estudiante. En los salones en los cuales las preguntas se hacen a este ritmo, los estudiantes tienen poco tiempo o deseo de pensar y expresarse en una atmósfera tan cargada con un sentido de evaluación y medición verbales.

Cuando los maestros rompen con el patrón de bombardeo y aprenden a incrementar el tiempo de espera 1 (después de hacer una pregunta) y el tiempo de espera 2 (después de que el estudiante responde) de uno a tres o cinco segundos, pueden ocurrir muchos cambios significativos en el aula. Por ejemplo:

1. Los estudiantes dan respuestas más amplias.
2. Los estudiantes ofrecen respuestas más apropiadas y las faltas de respuesta son menos frecuentes.
3. Aumentan los comentarios de los estudiantes en los niveles de análisis y síntesis. Dan un mayor número de respuestas de inferencia basadas en hechos y de respuestas especulativas.
4. Los alumnos hacen más preguntas.
5. Los estudiantes muestran mayor confianza en sus comentarios y aquellos alumnos a los cuales sus maestros clasifican como lentos, dan más preguntas y respuestas.
6. El logro del estudiante es mayor.

Si un maestro simplemente aumenta su habilidad para esperar un poco más después de hacer una pregunta, especialmente cuando ésta es de tipo complejo, puede lograr cambios impresionantes en la cantidad y en la calidad de las respuestas de los estudiantes, así como en su rendimiento. Aprender a esperar de tres a cinco segundos después de hacer una pregunta no es tan fácil como se imagina. Si el maestro no recibe una respuesta de manera inmediata, la reacción natural parece ser de pánico lo cual es una manera de asumir que la pregunta no es eficaz o que el estudiante no sabe la respuesta. De hecho, los maestros que han intentado aumentar su tiempo de espera, encuentran que se sienten frustrados hacia la segunda o tercera semana de práctica. Atraviesan por un período de indecisión acerca de cuánto tiempo deben esperar exactamente después de haber hecho una pregunta. Si reciben un estímulo durante este tiempo difícil, sin embargo, la mayoría de los maestros son capaces de incrementar el tiempo de espera de uno a tres o cinco segundos. Algunos maestros han encontrado que las siguientes sugerencias les fueron de utilidad cuando intentaron aumentar su tiempo de espera.

1. Evitar repetir partes de la respuesta de un estudiante a una pregunta (eco del maestro).
2. Evitar la orden de "pensar" sin dar a los estudiantes señales para ayudarles a hacerlo, o sin darles el tiempo suficiente para ordenar sus pensamientos.
3. Evitar la dependencia hacia comentarios tales como "ajá" y "bien".
4. Evitar responder con un "sí... pero" a una respuesta de un alumno. Esto muestra que el maestro rechaza la idea del estudiante.

Frecuentemente, muchos salones se caracterizan por un índice rápido de interacción, porque los maestros lanzan una pregunta tras otra a los estudiantes sin darles tiempo suficiente para pensar, formular sus propias respuestas y responder. Si los maestros pueden dominar la habilidad para aumentar el tiempo de espera de un segundo a tres o cinco, particularmente después de formular preguntas de un nivel cognoscitivo complejo, probablemente se darán cuenta de que lograrán algunos cambios positivos tanto en la discusión en el aula como en el rendimiento del estudiante.

Recompensas para los estudiantes

Una técnica de enseñanza que ha sido ampliamente reconocida la constituye el hecho de estimular el desempeño que se desea en el estudiante mediante el uso de recompensas; sin embargo, sorprendentemente, se usa con muy poca frecuencia. Las recompensas se dividen en dos grandes categorías: verbales y no-verbales. Probablemente, la recompensa verbal más común, la constituye la respuesta de una sola palabra o una frase breve: "Bien", "Buen trabajo", "Muy bien", "Excelente" y otras parecidas. Pero existen diferentes comentarios que no son muy usados, a pesar de que pueden ser recompensas muy poderosas para los alumnos. Un tipo importante de elogio verbal se da cuando los maestros usan las ideas de los estudiantes para desarrollar sus clases. La aplicación, la comparación y la construcción sobre la base de las contribuciones de los alumnos son técnicas de recompensa importantes y la investigación muestra que les dan voz a los estudiantes para dirigir su propio aprendizaje. En las aulas en que se aplican tales técnicas de recompensa, los estudiantes tienen más actitudes positivas y mayores logros que en los salones en los que las ideas de los alumnos no son incorporadas al desarrollo de las clases. Estos elogios verbales

pueden ser un importante motivo para aumentar el deseo de participación del alumno.

Las recompensas no-verbales pueden ser, de hecho, más poderosas que el elogio verbal. Las recompensas no-verbales son los mensajes físicos que los maestros envían a través de señales tales como el contacto visual, la expresión facial y la posición del cuerpo. ¿El maestro sonríe, frunce el ceño o permanece impasible frente a los comentarios del estudiante en clase? ¿El maestro mira al alumno o hacia otro lado? ¿Dónde está parado el maestro? ¿El instructor se ve relajado o tenso? Todos estos mensajes físicos le indican al estudiante si el maestro tiene interés, si está aburrido, activo o pasivo, si los comentarios que los alumnos hacen le desagradan o le agradan. Las recompensas no-verbales se pueden emplear, en varias maneras sutiles, para estimular o inhibir la participación del estudiante.

Se han realizado diferentes estudios para comparar el efecto relativo de las recompensas no-verbales y verbales en los estudiantes. En uno de tales estudios, los maestros les enviaron mensajes contradictorios a los alumnos para determinar cuál de ellos tenía sobre los estudiantes un efecto más poderoso. En un grupo, los maestros ofrecieron recompensas no-verbales positivas (sonrieron, mantuvieron contacto visual, mostraron actitudes positivas hacia las respuestas de los estudiantes por medio de señales faciales y corporales), pero, al mismo tiempo, les enviaron mensajes verbales negativos. En el segundo caso, el proceso se dio al contrario y la desaprobación no-verbal de tipo negativo se acompañó de elogios verbales positivos (el maestro frunció el ceño, estableció un contacto visual pobre y otras cosas parecidas; al mismo tiempo les dijo a los alumnos cosas tales como "bien", "buen trabajo", etc.).

Aunque no se acumularon pruebas como para establecer si se percibía al maestro como esquizofrénico, los resultados del estudio fueron igualmente interesantes. En ambos casos, la mayoría de los estudiantes percibió a los mensajes no-verbales como los más fuertes. Independientemente de que los mensajes no-verbales fueran positivos o negativos, la mayoría de los estudiantes respondió a ellos más que a los comentarios verbales. Este estudio proporciona una fundamentación fascinante a la noción del "lenguaje silencioso" o del "lenguaje corporal" y enfatiza la importancia de que los maestros pongan especial cuidado tanto en lo que dicen como en lo que no expresan cuando refuerzan la participación del estudiante.

Durante muchos años, los profesores han asumido que las recompensas, verbales y no-verbales, son una herramienta útil en la promoción del aprendizaje del estudiante y, ciertamente, con frecuencia éste es el caso. Pero la recompensa no es siempre una técnica de enseñanza eficaz. En algunos casos es ineficaz y, en ocasiones, es perjudicial para el aprendizaje.[20]

Cuando un maestro se apoya por completo en uno o dos de sus tipos favoritos de recompensa y los emplea constantemente, el resultado que eventualmente se obtiene puede ser que la recompensa se vuelva ineficaz. Por ejemplo, el maestro que continuamente dice "Bien" después de cada respuesta de los estudiantes, no los está reforzando, sino simplemente está verbalizando un comentario que ha perdido su poder como recompensa. El uso excesivo de una palabra o una frase es un patrón de conducta al que tienden muchos maestros, tanto los novatos como aquellos que ya tienen experiencia. La repetición continua de una palabra tal como *bien* simplemente parece que sirve para aliviar la ansiedad del profesor y le da uno o dos segundos para conceptualizar su siguiente comentario o pregunta.

En otros casos, las recompensas pueden alejarse de los objetivos educacionales y del aprendizaje del estudiante. Los elogios que se dan demasiado rápido o con demasiada frecuencia pueden interferir o bloquear el desarrollo completo de las ideas de los estudiantes y la interacción. Cuando los estudiantes abordan actividades de solución de problemas, el elogio continuo puede ser una interrupción en sus procesos de pensamiento y puede terminar del todo con la solución del problema. Las recompensas también pueden interferir en las interacciones alumno-alumno. Los maestros que reaccionan a cada comentario de un estudiante centran la discusión en ellos mismos, por lo que inhiben la posibilidad de la interacción estudiante-estudiante.

Otro uso erróneo de la recompensa lo ejemplifican los maestros que no pueden diferenciar entre el comentario y el ego del estudiante y, como resultado, elogian casi cualquier respuesta del alumno, sin importar si es o no apropiada. Estos maestros, temerosos de ofender o desaprobar a los estudiantes, recompensan automáticamente cualquier comentario de los alumnos y sacrifican el pensamiento crítico y la precisión en aras de la buena voluntad. Sin embargo, los maestros pueden recompensar la participación del alumno ("Gracias por la respuesta") y también indicar que la respuesta no es apropiada ("Recuerden ahora, el tema es la civilización en América antes de la introducción del ferrocarril. ¿Puede alguien abordar la pregunta otra vez, con esto en mente?"). En otras palabras, es posible separar el ego de un estudiante, de la respuesta. La recompensa indiscriminada de todas las respuestas es un ejemplo del uso pobre del elogio, pero se puede recompensar la participación del estudiante, aún cuando la respuesta en sí misma no sea correcta.

Finalmente, se puede señalar que individuos diferentes responden a diferentes tipos de recompensas. Los maestros deben aprender a reconocer que mientras ciertos alumnos encuentran

gratificante el contacto visual profundo, a otros les puede parecer incómodo; algunos alumnos responden favorablemente cuando un maestro se refiere a sus contribuciones llamándoles por su nombre, pero a otros les puede parecer embarazoso. Aunque no es realista esperar que un maestro sea capaz de aprender las diferentes recompensas a las cuales cada estudiante particular responde, sí es posible que los profesores traten, en lo general, de ser sensibles a los efectos de las diferentes recompensas en los alumnos.

Los investigadores que han estudiado el elogio por parte del maestro, llegan a la conclusión de que, para que él mismo sea eficaz, debe tener las siguientes características: 1) el elogio debe ser contingente a la respuesta del estudiante, 2) debe indicar el desempeño específico del estudiante que se va a reforzar, y 3) debe ser honesto y sincero.[21]

En resumen, la recompensa hacia los estudiantes es una técnica tradicional pero poco utilizada. Aunque es un estímulo positivo que puede incrementar la participación del estudiante, algunas veces se usa de manera errónea y el resultado puede ser que la participación y el aprendizaje del estudiante disminuyan. El elogio debe ser contingente a la conducta del estudiante, específico y honesto. Se debe planear con cuidado, para que la recompensa estimule, en lugar de inhibir, la cantidad y la calidad en la respuesta del estudiante.

Preguntas de sondeo

Recompensar a los estudiantes e incrementar el tiempo de espera son dos medios por los cuales los maestros pueden aumentar la participación del estudiante en la discusión en el aula. Una tercera técnica que se ha diseñado para elevar la cantidad y particularmente la calidad, en la participación del estudiante, la constituyen las preguntas de sondeo. Estas siguen a las respuestas de los alumnos e intentan estimularlos a pensar a fondo sobre sus respuestas. Provocan que los estudiantes desarrollen la calidad de sus respuestas y también que amplíen lo que inicialmente contestaron. En las preguntas de sondeo se necesita que los estudiantes proporcionen un mayor fundamento, sean más claros o más precisos y que ofrezcan mayor especificidad u originalidad.

Las preguntas de sondeo se pueden usar para incitar el pensamiento del estudiante en cualquier nivel de la *Taxonomía*, pero probablemente son más eficaces en los niveles de análisis, síntesis y evaluación. A continuación se presentan algunos ejemplos de la manera en que deben darse las preguntas de sondeo en la discusión en el aula.

Maestro: ¿Cómo se elige al presidente?

Estudiante: El pueblo lo elige.

Maestro: ¿Cómo lo elige? ¿Puedes ser más específico? (Sondeo).

Estudiante: Las personas votan.

Maestro: Explica cómo los votos determinan quién es el presidente. (Sondeo).

Estudiante: Creo que un colegio electoral —representantes del estado — hace la votación. Los votos de las personas deciden cuáles representantes deberán elegirse. De hecho, los representantes eligen al presidente.

Maestro: ¿Cómo se puede asegurar el pueblo de que estos representantes, estos electores, no votarán por alguien más? (Sondeo).

Estudiante: Ellos dan su palabra. Prometen que votarán por un determinado candidato.

Maestro: ¿Ha habido algún caso en el cual un elector no cumpla su promesa? (Sondeo).

Estudiante: Sí. Recuerdo cuando en la elección de 1960, un elector decidió que no votaría por Kennedy, a pesar de que la mayoría de la gente en su estado votó por Kennedy. Creo que votó por el senador Byrd, que ni siquiera había hecho campaña.

En este breve diálogo, el maestro hace una serie de preguntas de sondeo en diferentes niveles de la *Taxonomía.* El maestro no se conforma con la respuesta inicial del alumno, "El pueblo lo elige", sino que busca lograr mayor especificidad para saber cómo funciona el sistema electoral y eventualmente lleva al estudiante hacia respuestas cognoscitivas más complejas. Si no hubiera sondeado la pregunta inicial del estudiante, el maestro se habría quedado con una respuesta superficial y el alumno no habría tenido la oportunidad de considerar su respuesta con mayor cuidado. Las preguntas de sondeo aumentan el nivel de pensamiento del estudiante, así como la calidad de sus respuestas.

A continuación se presenta otro ejemplo de un diálogo en el salón de clases, con más ejemplos de preguntas de sondeo.

Maestro: ¿Cómo se puede convencer a los fabricantes de automóviles para que construyan carros más pequeños, que consuman menos gasolina?

Estudiante: Por medio de una ley.

Maestro: ¿Podrías ser más específico? (Sondeo).

Estudiante: Claro. Poner un límite al tamaño de los coches.

Maestro: ¿Por qué piensas tú que eso funcionaría? (Sondeo).

Estudiante: Bien, los autos más pequeños gastan menos gasolina. Si usted únicamente les pidiera a los fabricantes que hicieran coches más pequeños, no lo harían. Por eso es necesario aprobar una ley.

Maestro: No se rebelarían los fabricantes si se les forzara a construir coches más pequeños? (Sondeo)

Estudiante: Supongo que sí. Pero lo harían.

Maestro: ¿Qué efectos podría tener una ley como esa en los empresarios de otras industrias? ¿Cómo percibirían una ley así? (Sondeo).

Igualdad en la interacción

Si usted les preguntara a los maestros si tratan de manera diferente a los alumnos y a las alumnas, la mayoría de ellos se sorprenderían y quizá hasta se ofenderían. "Por supuesto que no", podrían responder, "Trato a todos mis alumnos de igual manera". Si usted sondeara un poco más, los maestros podrían reconocer que castigan a los alumnos con mayor frecuencia y más severamente que a las alumnas. De hecho, la investigación muestra que los niños reciben de tres a diez veces más regaños que las niñas.[22] Los investigadores que han observado de cerca la interacción en el aula, descubrieron otras diferencias en la manera en que los maestros tienden a hablarles a los niños y a las niñas en los salones de clases. Analice la discusión que se presenta a continuación, que tiene lugar en una clase apresurada de Inglés de sexto grado. Intente detectar algunas diferencias en la manera en que el maestro les habla a los alumnos y a las alumnas.

Maestro: El poema que escribí en el pizarrón se llama *Stopping by Woods on a Snowy Evening*. Es uno de los poemas que les dejé de tarea. ¿Pueden recordar quién es el autor del poema? ¿Marsha?

Marsha: Robert Frost.

Maestro: Sí, es un poeta de Nueva Inglaterra que escribe mucho sobre la naturaleza. Alice, ¿cuál es el escenario para este poema en particular?

Alice: Hay alguien en un trineo y está mirando cómo el bosque se cubre de nieve. Creo que dice que no hay casas cerca y que debe estar muy lejos de la gente.

Maestro: Correcto. Arthur, describe con mayor detalle cómo es la escena. ¿Qué siente el hombre hacia la misma? Dilo con tus propias palabras.

Arthur: Es de noche. El hombre está completamente solo. No hay gente ni ruido a excepción del ruido que hace el caballo. El bosque se ve todo blanco en la obscuridad, y es hermoso. El hombre siente una gran paz. Es como si quisiera introducirse en ese bosque y permanecer allí. Pero al final del poema dice que no puede hacerlo porque le prometió cosas a la gente y tiene responsabilidades.

Maestro: Arthur, capturaste el estado de ánimo exactamente. Arthur dice que el hombre se siente tan atraído por la escena anterior que casi quiere introducirse al bosque y permanecer allí. ¿Por qué piensas que él se siente así? ¿Jim?

Jim: Parece que hay dos razones. El dice que el bosque es "encantador, obscuro y profundo". Es tan bello y plácido, que lo invita a ser parte de él. También parece como si tuviese una lucha interior porque recuerda las promesas que le hizo a la gente. Tal vez a él sólo le gustaría permanecer entre los árboles y olvidarse de los problemas.

Maestro: Es un excelente análisis, Jim. En la última línea del poema el hombre dice que debe recorrer muchas millas antes de que pueda dormir. Quiero que piensen cuidadosamente acerca de esta línea. ¿Existe otro significado para dormir además de simplemente descansar en la noche? ¿Tony?

Tony: Tal vez me salgo del tema, pero cuando un hombre habla de "millas que tiene que recorrer antes de que duerma", ¿quiere decir que se va a morir? Es como si dijera que tiene muchas cosas que hacer durante su vida antes de que pueda descansar en paz entre los bosques para siempre.

Maestro: Tony, no te has salido del tema en lo más mínimo. Hiciste un trabajo maravilloso al interpretar este poema. Es uno de esos que pueden leerse en más de un nivel. Y, en un nivel más profundo, puede ser un poema acerca de la muerte y de lo que siente este hombre hacia la misma.[23]

Si usted lee esta viñeta con cuidado, podrá notar que el maestro hace más preguntas a los niños que a las niñas. Además, a los alumnos

les dirige más preguntas que requieren un pensamiento complejo y respuestas más creativas. En algunos estudios se muestra que los alumnos, sobre todo aquellos niños con un alto aprovechamiento, reciben la mayor parte de la atención activa del maestro.[24] Obtienen más elogios sobre la calidad de su trabajo académico,[25] y se les formulan más preguntas complejas y abstractas[26]. En otra investigación se muestra que los maestros en las clases de matemáticas les dan más tiempo de espera a los niños que a las niñas. Los investigadores concluyen que "esta diferencia posiblemente tiene un efecto negativo en el aprovechamiento en matemáticas de las niñas.[27]

Cuando los maestros se dan cuenta de que su atención y sus preguntas se distribuyen de manera injusta, pueden cambiar su comportamiento para enseñar. Es importante que vigile en usted mismo la equidad en la interacción y en el cuestionamiento para lograr que todos sus alumnos participen activamente en las discusiones en clase.

Las cuatro técnicas que se discutieron en esta sección —tiempo de espera, recompensa hacia los estudiantes, preguntas de sondeo e igualdad en la interacción— proporcionan a los maestros propuestas para el aula que útiles para lograr que los estudiantes participen de manera más activa en el proceso de aprendizaje. Cuando usted sienta que domina estas técnicas, vaya directamente a la prueba de dominio. Para aprobarla, necesita demostrar un nivel de conocimiento y comprensión de los principales puntos que se trataron en las cuatro secciones anteriores.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 3 Describir estrategias de enseñanza adicionales para incrementar cuantitativa y cualitativamente la respuesta de los estudiantes

Explique cómo el tiempo de espera, la recompensa a los estudiantes, las preguntas de sondeo y la igualdad en la interacción, pueden incrementar la cantidad y/o la calidad de las respuestas de los estudiantes en el aula. Puede incluir en su discusión lo siguiente:

a) Una descripción de las reacciones típicas del maestro hacia los comentarios de los estudiantes.

b) Una descripción del bombardeo y la cantidad de tiempo de espera característicos en la mayoría de los salones en la actualidad.

c) Una descripción de cuatro efectos positivos que puede tener el incremento en el tiempo de espera sobre la participación de los alumnos.

d) Una descripción de la manera en que las recompensas pueden promover, así como también inhibir, si se usan de manera ineficaz, la respuesta de los estudiantes.

e) Una descripción de la manera en que las preguntas de sondeo pueden incrementar la calidad de las respuestas del estudiante.

f) Una descripción de la manera en que los patrones de desigualdad pueden caracterizar el proceso de interacción y cuestionamiento.

Respuestas Correctas para los ejercicios

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Conocimiento

1. F. El conocimiento, o memoria, requiere el recordatorio, una actividad de nivel simple.
2. V. Desafortunadamente.
3. F. Las preguntas de memoria o conocimiento son importantes. Los estudiantes deben dominar una amplia variedad de información. No es posible que haya otros niveles de pensamiento sin la base que este primer nivel proporciona.
4. V.
5. V.
6. C.
7. —. A menos que el estudiante haya, aprendido apenas este material y lo recuerde, ésta *no* es una pregunta del nivel de conocimiento. Requiere de un análisis, que es un proceso de pensamiento de un nivel más complejo.
8. C.
9. —. Requiere de un pensamiento complejo.
10. C.
11. C.
12. —. Requiere un proceso de pensamiento más creativo que el recordatorio o el reconocimiento.
13. —. A menos que previamente se le haya dicho al estudiante lo que sucedería si la recesión continúa, debe emplear un proceso de pensamiento de un nivel más complejo que la memoria para responder a esta pregunta.
14. C.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Comprensión

1. F. Aunque el estudiante usara oraciones originales solamente se puede emplear información que previamente se haya proporcionado.
2. V.
3. V. Esta es una razón por la cual las preguntas de comprensión son importantes.
4. F. En una pregunta de comprensión se pide al estudiante que reorganice una información y que la exprese con sus propias palabras.
5. C. Se requiere que recuerde un dato.
6. "C". Se requiere que haga una comparación.
7. "C". Se requiere que haga una comparación.
8. "C". Se requiere que el estudiante traduzca de un medio a otro.
9. C. Se pide al estudiante que recuerde un dato.
10. "C". Se pide a los estudiantes que reorganicen una información para que puedan expresar la idea principal con sus propias palabras.
11. "C". Se pide a los estudiantes que describan algo con sus propias palabras.
12. "C". Se les pide que hagan una comparación.
13. C. Se les pide que recuerden un dato.
14. "C". De nuevo, la clave es expresar una información con palabras propias.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Aplicación

1. C. Se requiere que recuerden las palabras del maestro.
2. "C". Interpretación con palabras propias.
3. Ap. El alumno debe aplicar las reglas para, resolver un problema.
4. "C". Se requiere que haga una comparación.
5. Ap. El estudiante debe aplicar el método científico para la solución de un problema.
6. C. Se requiere que recuerde un nombre.
7. Ap. El estudiante debe aplicar una información referente a las ganancias y las pérdidas para determinar si habrá una ganancia o una pérdida.
8. Ap. En este caso, se deben aplicar las leyes de la oferta y la demanda. El verbo *aplicar* es una clave.
9. Ap. Para clasificar las plantas, se deben aplicar las definiciones de las categorías en cada caso.

Preguntas adicionales

10. Ap. Para redactar ejemplos de la definición, se deben aplicar las reglas de la misma.
11. "C". "Con sus propias palabras" es la clave.
12. Ap. Se aplican las reglas de la puntuación a un ejemplo específico.
13. C. Se recuerda una información previa.
14. Ap. Para resolver un problema, se debe aplicar un determinado procedimiento.
15. Ap. Para escoger la respuesta correcta, se deben aplicar las reglas de la definición.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Análisis

1. Verdadero.
2. d) Hacer evaluaciones pertenece a otro nivel de la *Taxonomía.*
3. Verdadero. Las preguntas con "por qué" usualmente requieren que se analicen datos para encontrar evidencias, determinar causas, razones o motivos.
4. Falso. El hecho de decir algo en las palabras de uno se requiere cuando el estudiante responde una pregunta de comprensión.
5. Verdadero.
6. An. El estudiante debe analizar las acciones de *Hamlet* para identificar una motivación.
7. C. Solamente se necesita la memoria.
8. An. Se busca un hecho que apoye una proposición.
9. C. Solamente se necesita la memoria.
10. "C". Se expresa con otras palabras una discusión previa.
11. An. Se necesita una conclusión.
12. Ap. Se aplica a *Hamlet* una definición para determinar una respuesta.

Preguntas adicionales

13. C. Se requiere la memoria.
14. An. Identificación de causas.
15. An. Se requiere una conclusión o generalización que se base en hechos.
16. An. El verbo análisis es una clave. Es necesario el análisis de los elementos del estilo de campaña.
17. An. Una evidencia para apoyar una afirmación. (Si previamente se le dieron pruebas al estudiante por medio de una conferencia, una discusión o una lectura, se puede considerar como una pregunta de conocimiento o de comprensión.)
18. "C". Se requiere una descripción con las palabras propias del estudiante. (Si previamente el estudiante no ha leído o comentado acerca del estilo de campaña de Kennedy, ésta se puede considerar como una pregunta de análisis.)

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Síntesis

1. C.
2. C, "C" o Ap. En función de la respuesta del estudiante, la pregunta puede ser de cualquiera de estos niveles. Si se trata de una mera repetición, correspondería al nivel de conocimiento. Si se expresa con palabras propias la descripción de la localización, la respuesta se ubicaría en el nivel de comprensión. Si se señala en un mapa, la respuesta se ubicaría en el nivel de aplicación.
3. Ap. Se pide al estudiante que demuestre o aplique la información.
4. S. Se pide la solución de un problema que tiene más de una respuesta posible.
5. An. Se piden pruebas que apoyen una decisión.
6. S. Se pide una predicción.
7. S. Se requiere un mensaje original.
8. C. Se pide la memorización de los comentarios del autor.
9. "C". Se necesita que haya una descripción y que se exprese con palabras propias.
10. Ap. El estudiante necesita aplicar reglas para resolver un problema.
11. c) La síntesis es una actividad compleja que requiere mucho más que la mera memorización.
12. Verdadero.

Preguntas adicionales

13. "C". Todo lo que se necesita para responder a esta pregunta es la descripción. Sin embargo, si el estudiante responde a esta pregunta con un ensayo creativo, se puede considerar de síntesis.
14. S. Para responder a esta pregunta se requiere una predicción, una afirmación original y la solución de algunos problemas.
15. S. Mensaje original.
16. S. Solución a un problema. Siempre que se pida un nombre, un título original, o una idea principal originales, se trata del nivel de síntesis.
17. An. Se requieren fundamentos para explicar la(s) razón(es) por la(s) cual(es) se seleccionó el nombre. Explicar "por qué".

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Evaluación

1. C. Se necesita un recordatorio.
2. "C". Se requiere una descripción con las propias palabras.
3. C o An. Es de conocimiento si el material ya se aprendió. Es de análisis si las causas deben pensarse.
4. "C". Se pide una comparación.
5. E. Se pide un juicio.
6. S. Mensaje original.
7. Ap. Se pide la aplicación de un principio o de una regla a un trabajo dado.
8. An. Se pide al estudiante que tome evidencias en consideración y que haga una generalización.
9. S. Se requiere una predicción.
10. E. Se pide un juicio.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Construcción de preguntas en los seis niveles de la *Taxonomía* de Bloom

A continuación se presentan algunas preguntas en los seis niveles de la *Taxonomía* que usted puede hacer con respecto a los párrafos. *No* son las únicas preguntas que pueden hacerse, simplemente son ejemplos.

1. *Preguntas del nivel de conocimiento*
    1. ¿Qué acciones realizaron los tres estudiantes en Des Moines, Iowa, y que provocaron su expulsión?
    2. ¿Qué fue lo que decretó la Suprema Corte en su caso?
    3. ¿A qué parte de la Constitución hizo referencia la Suprema Corte como base para su decisión?
2. *Preguntas del nivel de comprensión*
    1. ¿Cuál es la idea principal del párrafo?
    2. Explique con sus propias palabras porqué la Suprema Corte declaró que las suspensiones eran ilegales.

3. *Preguntas del nivel de aplicación*
   1. A partir de la decisión que se tomó en el caso de Des Moines, ¿cuál sería la decisión legal que se tomaría en el caso de una estudiante que, a pesar de la prohibición de las autoridades, usara una estrella amarilla cosida en su chaqueta a manera de protesta contra la política de las Naciones Unidas hacia Israel?
   2. Si considera la decisión de la Suprema Corte en el caso de Des Moines, ¿cuál piensa usted que sería la decisión legal en el caso de un grupo de estudiantes que bloquearan la entrada de un salón de clases en protesta contra la discriminación racial?
4. *Preguntas del nivel de análisis*
   1. ¿Por qué apoyó la Suprema Corte los derechos de los estudiantes para expresar sus creencias políticas y sociales durante los horarios de clases?
   2. ¿Qué otras pruebas, además del caso específico que se describe en este párrafo, puede usted citar para apoyar la conclusión de que actualmente la gente joven empieza a ganar derechos que les habían sido negados durante mucho tiempo?
5. *Preguntas del nivel de síntesis*
   1. Desarrolle una historia corta en la cual se retrate a una persona joven que busca lograr un derecho legal que se les haya negado a los menores de veintiún años.
   2. Si los niños obtuvieran todos los derechos legales que disfrutan los adultos en Norteamérica, ¿qué implicaciones tendría esto en la vida familiar?
6. *Preguntas del nivel de evaluación*
   1. ¿Cuál es su opinión de que los menores disfruten todos los derechos legales de los adultos?
   2. Si usted hubiera sido uno de los jueces en la corte en el caso de los estudiantes de Des Moines que protestaron contra la guerra de Vietnam usando brazales negros a pesar de la prohibición de la escuela, ¿qué decisión habría tomado?

Respuestas correctas para las pruebas de dominio

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del Objetivo 1

1. "C"
2. An
3. C
4. "C"
5. Ap
6. S
7. C
8. S
9. An
10. E
11. E

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del Objetivo 2

Para aprobar la prueba de dominio para el objetivo 2, usted debió construir doce preguntas relacionadas con el pasaje de lectura que se seleccionó. Debe haber dos preguntas por cada nivel de la *Taxonomía*; por lo menos nueve de las doce preguntas deben estar bien construidas y deben reflejar con precisión el nivel taxonómico apropiado.

Obviamente existe una gran variedad de preguntas que se pueden construir a partir del párrafo que se proporcionó. A continuación se presentan tres preguntas de muestra para cada uno de los seis niveles de la *Taxonomía*.

1. *Preguntas de conocimiento*
    1. ¿Cuáles son las dos imágenes un tanto contradictorias que el hombre tiene acerca de la muerte?
    2. ¿Quién es el único ser entre las cosas vivientes que se da cuenta de la eventual llegada de la muerte?
    3. ¿Quién fue el autor que dijo, "Nos da miedo ser no sabemos qué, no sabemos dónde"?
2. *Preguntas de comprensión*
    1. Explique con sus propias palabras lo que Dryden quiere decir con esta frase: "Nos da miedo ser no sabemos qué, no sabemos dónde".
    2. Generalmente la gente tiene diferentes imágenes acerca de la muerte. Compare dos concepciones diferentes que tienen las personas acerca de la muerte.
    3. ¿Cuál es la idea principal en el segundo párrafo?
3. *Preguntas de aplicación*
    1. A partir del estudio previo de la metáfora y la analogía, ¿cuál de estos dos recursos literarios se aplica a la proposición del primer párrafo: "La muerte puede ser un enemigo aterrador que no es bien recibido, un esqueleto con una mueca diabólica que sujeta una horrible guadaña en su mano huesuda"?
    2. Previamente se le proporcionó una lista de términos y definiciones que caracterizan los diferentes estados psicológicos. ¿Cuál de estos términos se aplica mejor a la tendencia de la gente a alejar de su mente la realidad de la muerte y del morir?
    3. Dé un ejemplo de un personaje de una de las novelas que se leyeron en este semestre, que exhiba claramente esta tendencia a negar la realidad de la muerte.
4. *Preguntas de análisis*
    1. ¿Por qué piensa usted que la gente aleja de su mente la realidad de la muerte y del morir?
    2. El autor sugiere que la gente es incapaz de enfrentar la noción de la muerte. ¿Qué pruebas puede usted aportar para apoyar este argumento?
    3. Con base en la información que se le proporciona en estos párrafos, ¿cómo considera usted que siente el autor que la gente debe reaccionar frente a la muerte?
5. *Preguntas de síntesis*
    1. Escriba un poema o una historia corta en la cual el personaje principal deba enfrentar su muerte inminente o la de otro.
    2. ¿Cómo piensa usted que sería la vida si no existiera la muerte?
    3. ¿Qué ideas puede usted proponer para ayudar a la gente a aceptar su propia mortalidad?
6. *Preguntas de evaluación*
    1. ¿Qué piensa usted que sería mejor para la gente, ignorar a la muerte, como hace la mayoría, o tener una mayor conciencia de ella y aceptarla en los patrones de vida cotidianos?
    2. Según su juicio, ¿cuál sería la mejor expresión literaria o artística que tiene el carácter inevitable de la muerte como su tema central?
    3. Según su opinión, ¿es buena idea que los niños lean libros sobre la muerte?

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del Objetivo 3

a) Con mayor frecuencia los maestros reaccionan frente a las respuestas del estudiante con comentarios de aceptación tales como "ajá" o "bien". El uso de la aceptación es tan frecuente que puede conducir a un ambiente monótono en el aula. La segunda reacción que más se usa es la corrección —comentarios y preguntas de sondeo que ayudarán a los estudiantes a alcanzar la mejor respuesta posible. El elogio y la crítica por parte del maestro son reacciones que no se usan con mucha frecuencia.

b) *Índice de bombardeo*: Los maestros hacen preguntas a una tasa extremadamente rápida, a un promedio de dos o tres por minuto. Es frecuente encontrar de siete a diez preguntas que se formulan durante un sólo minuto de instrucción.

Tiempo de espera: El tiempo promedio que un maestro espera después de hacer una pregunta es de tan sólo un segundo.

c) El incremento del tiempo de espera tiene estos efectos positivos en la participación del estudiante (puede escoger cuatro de los que se presentan a continuación):

1. Los estudiantes dan respuestas más largas.
2. Ofrecen respuestas más apropiadas.
3. Es menos frecuente que los alumnos no puedan responder.
4. Se incrementan los comentarios de los alumnos en los niveles de análisis y síntesis.
5. Los estudiantes hacen más preguntas.
6. Los estudiantes que son más lentos hacen más preguntas y dan más respuestas.
7. Los estudiantes muestran mayor confianza en sus comentarios.

d) Las recompensas, tanto verbales como no-verbales, promueven la participación del estudiante y así se estimulan participaciones posteriores.

Las recompensas pueden impedir la participación del alumno cuando: 1) los comentarios del maestro interfieren en el pensamiento del estudiante, 2) el contacto visual del maestro es tan fuerte que le resta posibilidades a la interacción estudiante-estudiante, 3) una frase de elogio en particular se usa demasiado y pierde su poder; 4) las recompensas se dan con mucha frecuencia o rapidez, sin un análisis profundo de la calidad de la respuesta del estudiante.

e) Las preguntas de sondeo elevan la cantidad y la calidad de la participación del estudiante, porque lo llevan a profundizar en su respuesta inicial y a aumentar su pensamiento.

f) Los alumnos varones no solamente reciben más regaños de sus maestros, sino también mayor atención en general. Se les elogia con frecuencia y se les hacen más preguntas complejas. Es importante que los maestros reconozcan esta desigualdad potencial para que puedan hacer que todos sus alumnos, varones y niñas, se conviertan en participantes activos en el proceso de aprendizaje.

Notas

1. Charles DeGarmo, *Interest and Education* (Nueva York: Macmillan Co., 1902), p. 179.
2. John Dewey, *How We Think*, edición revisada (Boston: D.C. Heath, 1933), p. 266.
3. Joseph Green, "Editor's Note", *Clearing House* 40 (1966): 397.

4. Thomas Merton, *The Seven Storey Mountain* (Garden City, N.Y. Doubleday Co., 1948), p. 139
5. Romiett Stevens, "The Question As a Measure of Classroom Practice", *Teachers College Contributions to Education*, no. 48 (Nueva York: Teachers College Press, Columbia University, 1912).
6. O. L. Davis y Drew Tinsley, "Cognitive Objetives Revealed by Classroom Questions Asked by Social Studies Teachers and Their Pupils", *Peabody Journal of Education* 44 (Julio 1967): 21-26. Véase O. L. Davis y Francis P. Hunkins, "Textbook Questions: What Thinking Processes Do They Foster?", *Peabody Journal of Education* 43 (Marzo 1966): 285-292; P.E. Blosser, "Review of Research: Teacher Questioning Behavior in Science Classrooms", *ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education*, ED 18418 (Columbus, Ohio: Diciembre 1979); D. Trachtenberg, "Student Tasks in Text Material; What Cognitive Skills Do They Tap?", *Peabody Journal of Education* 52 (1974): 54-57.
7. Stevens, *op. cit.* Véase E. Dale y L. Raths, "Discussion in the Secondary School", *Educational Research Bulletin* 24 (1945): 1-6; Davis y Hunkins, *op. cit.*; W. D. Floyd, "An Analysis of the Oral Questioning Activity in Selected Colorado Primary Classrooms" (Tesis de doctorado, Colorado State College, 1960); Roger T. Cunningham, "A Descriptive Study Determining the Effects of a Method of Instruction Designed to Improve the Question-Phrasing Practices of Prospective Elementary Teachers" (Tesis de doctorado, Indiana University, 1968), p. 156.
8. Mary Budd Rowe, "Wait-Time and Rewards As Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic and Fate Control" (documento presentado en la National Association for Research in Science Teaching, Chicago, Abril 1972).
9. Hilda Taba, Samuel Levine y Freeman Elzey, *Thinking Elementary School Children*, Cooperative Research Project No. 1574, San Francisco State College, San Francisco, California, Abril 1964, p. 177; véase Francis P. Hunkins, *Questioning Strategies and Techniques* (Boston: Allyn y Bacon, 1972); D. L. Redfield y E. W. Rousseau, "A Meta-Analysis of Experimental Research on Teacher Questioning Behavior", *Review of Educational Research* 51 (1981): 237-245; William Wilen, *Questioning Skills for Teachers* (Washington, D. C.: National Education Association, 1982): Paul Otto y Robert Schuck, "The Effect of a Teacher Questioning Strategy Training Program on Teaching Behavior, Student Achievement, and Retention", *Journal of Research in Science Teaching* 20 (1983): 521-528.

10. Rowe, *op. cit.*
11. G. L. Fahey, "The Questioning Activity of Children", *Journal of Genetic Psychology* 60 (1942): 337-357. Véase V. M. Houston, "Improving the Quality of Classroom Questions and Questioning", *Educational Administration and Supervision* 24 (1938): 17-28; y W. D. Floyd, *op. cit.*
12. Virginia Rogers, "Varying the Cognitive Levels of Classroom Questions in Elementary Social Studies: An Analysis of the Use of Questions by Student Teachers" (tesis de doctorado, University of Texas en Austin, 1968). Véase Hilda Taba, *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*, Cooperative Research Project No. 2404 (Washington, D. C.: U. S. Office of Education, 1966).
13. Meredith D. Gall, Barbara Dunning y Rita Weatherby, *Minicourse 9: Higher Cognitive Questioning, Teacher's Handbook*, Far West Laboratory for Educational Research and Development (Beverly Hills, CA: Macmillan Education Services, 1971).
14. Benjamin Bloom, ed. *Taxonomy of Educational Objetives, Handbook I: Cognitive Domain* (Nueva York: David McKay, 1956).
15. J. Brophy y C. Evertson, *Learning from Teaching: A Developmental Perspective* (Boston: Allyn & Bacon, 1976).
16. S. R. Mills, C. T. Rice, D. C. Berliner y E. W. Rousseau, "The Correspondence Between Teacher Questions and Student Answers in Classroom Discourse", *Journal of Experimental Education* 48 (1980): 194-209.
17. John Goodlad, *A Place Called School* (Nueva York: McGraw-Hill, 1984), p. 124.
18. David Sadker y Myra Sadker, *Promoting Effectiveness in Classroom Instruction, Final Report*, Contract No. 400-80-0033 (Washington, D. C.: Department of Education, 1984). Véase K. Watson y B. Young, "Discourse for Learning in the Classroom", *Language Arts* 63, no. 2 (1986): 126-141.
19. Las conclusiones de esta sección se basan en el trabajo de Mary Budd Rowe, *op. cit.* Véase K. Tobin, "the Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning", *Review of Educational Research* 57, no. 1 (1987): 69-95.
20. Jere Brophy, "Teacher Praise: A Functional Analysis, Occasional Paper no. 2", (East Lansing, M1: Michigan State University, The Institute for Research on Teaching, 1979).
21. *Ibid.*
22. Jere Brophy y Thomas Good, *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences* (Nueva York: Holt, Rinehart y Winston, 1974).

23. Myra Sadker y David Sadker, *Sex Equity Handbook for Schools* (Nueva York: Longman, 1982).
24. Brophy y Good, *op. cit.*
25. Carol Dweck, William Davidson, Sharon Nelson y Bradley Enna, "Sex Differences in Learned Helplessness: II. The Contingencies of Evaluative Feedback in the Classroom, and III. An Experimental Analysis". *Developmental Psychology* 14, no. 3 (1978), 268-276.
26. Sadker y Sadker, *Promoting Effectiveness in Classroom Instruction, Final Report*, Contract No. 400-80-0033 (Washington, D. C.: Department of Education, 1984)
27. Delores Gore y Daniel Roumagoux, "Wait Time As a Variable in Sex Related Differences During Fourth-Grade Mathematics Instruction", *Journal of Educational Research* 76 (1983): 273-275.

Bibliografía adicional

Berliner, David. "The Half-Full Glass: A Review of Research on Teaching", en *Using What We Know About Teaching*, Philip Hosford, ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1984.

Bloom, Benjamin, ed. *Taxonomy of Educational Objetives, Handbook I: Cognitive Domain.* Nueva York: David McKay, 1956.

Cunningham, Roger T. "Developing Question-Asking Skills", en *Developing Teacher Competencies*, James Wiegand, ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1971.

Gall, Meredith, Barbara Dunning, Rita Weatherby, *Minicourse 9: Higher Cognitive Questioning, Teachers Handbook.* Far West Laboratory for Educational Research and Development, Beverly Hills, CA: Macmillan Educational Services, 1971.

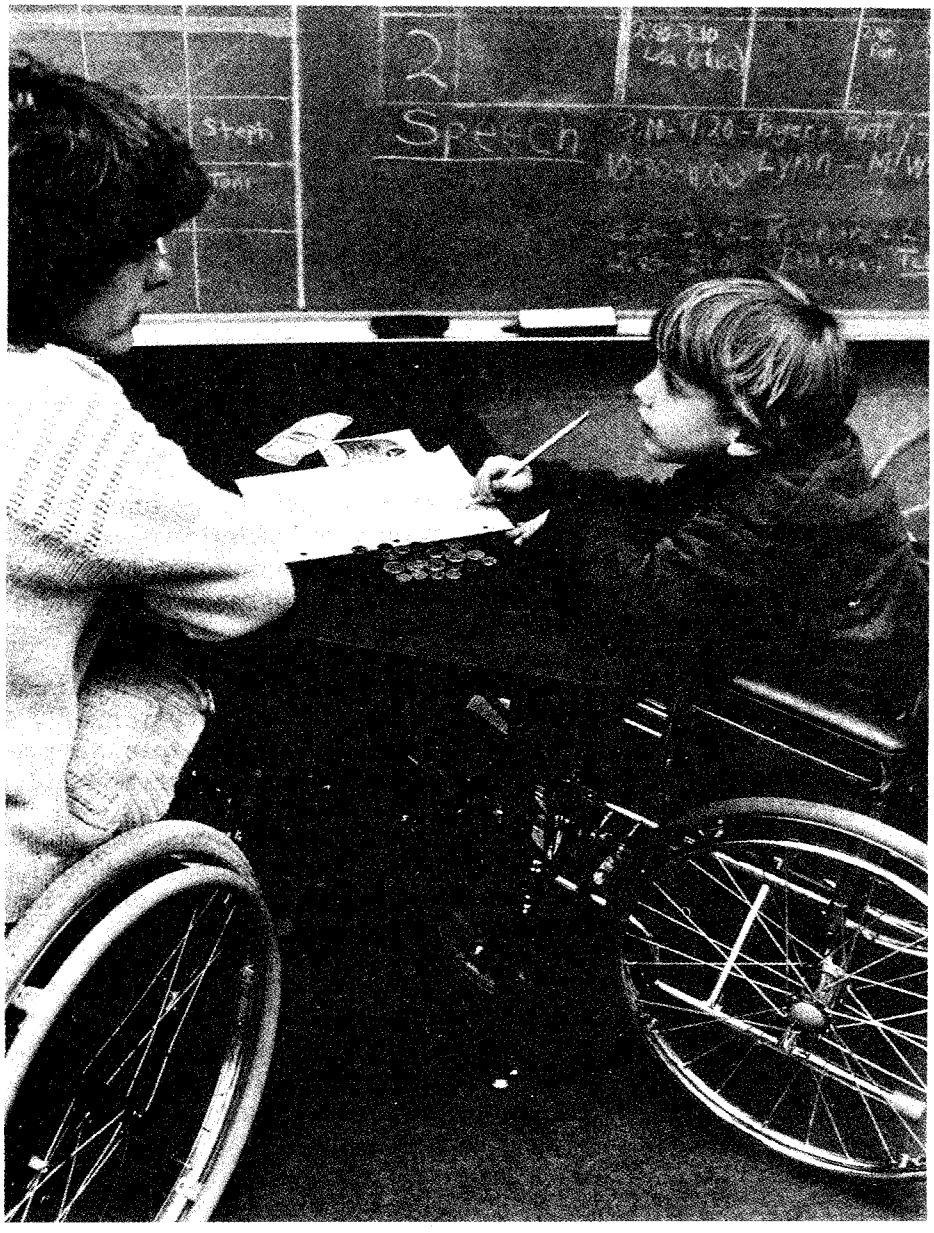
Gillin, Caroline, Marcella Kysilka, Virginia Rogers, Lewis Smith. *Questioneze: Individual or Group Game Involvement for Developing Questioning Skills.* Columbus, OH: Merrill, 1972.

Hyman, Ronald T. *Strategic Questioning.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1979.

Sadker, David y Myra Sadker. *The Intellectual Exchange: Equity and Excellence in College Teaching*, McCrel, 1988.

Sander, Norris. *Classroom Questions: What Kinds.* Nueva York: Harper and Row, 1966.

Wilen, William. *Questioning Skills for Teachers.* Washington, D. C.: National Education Association, 1982.



6

Enseñanza de conceptos

Peter H. Martorella

OBJETIVOS

1 a) Identificar cinco diferentes maneras en que se emplea el término *concepto* en la literatura educativa, b) identificar las características básicas de los conceptos, y c) distinguir entre las características esenciales y las no esenciales de los conceptos

2 a) Clasificar los conceptos de acuerdo con su tipo, mediante cuatro sistemas de clasificación, y b) identificar las diferencias de desarrollo que se presentan entre los estudiantes en el aprendizaje de conceptos

3 a) Distinguir entre las dimensiones colectiva y personal del aprendizaje de conceptos, y b) identificar y describir brevemente las tres etapas de la preparación para la enseñanza de conceptos

4 a) Identificar cinco dimensiones del aprendizaje de conceptos que pueden evaluarse y ordenarlas de acuerdo con su nivel de complejidad, y b) identificar y describir brevemente tres procedimientos para la evaluación de las dimensiones personales de los conceptos de los estudiantes

Empezó como cualquier otro día. Ginny Peters se levantó como a las 7 de la mañana, se estiró y brincó de la cama. Se puso su ropa, que estaba pulcramente doblada sobre la silla en la que la había dejado la noche anterior, enrolló su pijama, y la puso abajo de su almohada. Sin saber lo que estaba pasando abajo, se cepilló el cabello las 100 veces que acostumbraba y después se lavó la cara y las manos y se cepilló los dientes.

Cuando bajaba las escaleras, saludó a su perra Missy y entró dando de brincos a la cocina. "Buenos días, mami y papi", dijo con su habitual alegría. Le llamó la atención la cara de

preocupación de sus padres, lo cual le indicó que algo andaba mal. "Sh-h, estamos tratando de escuchar el último informe," dijo gentilmente su madre.

En la radio que estaba sobre la mesa de la cocina continuaban escuchándose las noticias en un tono agitado. "Anoche, mientras casi toda la ciudad de Dublin dormía, sucedió un robo sin precedentes. Los ladrones atacaron rápida y silenciosamente, y actuaron con una eficiencia poco común. Fuentes confiables reportaron que los oficiales de la ley estaban completamente confundidos con el caso. No había señales, ni testigos. Sin embargo, un velador que trabajaba en la manzana 1700 de la avenida Highland, dijo que vio pasar un coche azul a gran velocidad como a las 3:00 a.m. Nadie en Dublin recuerda que un robo así se haya dado en ningún lugar ..." A Ginny se le agotó la paciencia e interrumpió diciendo "¿Qué pasa? ¿Qué sucede?"

Su padre apagó el radio. Miró de reojo nerviosamente a su esposa, y dijo con tono solemne, "Creo que será mejor que se lo digamos, Martha. Seguramente se lo dirá alguien más cuando salga, si no lo hacemos nosotros". Martha empezó a hablar con frases lentas y mesuradas. "Ginny, no quiero que te inquietes por lo que te voy a decir. Al principio las cosas pueden ser difíciles, pero tú —y todos nosotros— nos adaptaremos a la situación. Después de un tiempo, nuestras vidas continuarán igual que antes."

"Mamá, por favor dime *qué* está pasando. No puedo soportar el suspenso," le imploró Ginny.

Su padre se apoyó sobre la mesa y retomó la conversación. Ginny creyó ver una lágrima en su ojo. "Ginny, alguien ha robado la *felicidad*. De ahora en adelante, nadie podrá saber nada acerca de la felicidad, ni sentirla ni compartirla." Justo en ese momento Ginny se despertó con un sobresalto. "Caramba", se estremeció, "qué horrible pesadilla."

Afortunadamente para todos, al igual que para Ginny, aún existe en el mundo el concepto de felicidad. El melodrama anterior se urdió para atraer la atención hacia la importancia de los conceptos. La pérdida de sólo uno de los conceptos más preciados que uno posee, sería una pérdida personal significativa y también social.

La importancia de los conceptos

El mundo está construido sobre conceptos. Existen de todos los tipos y algunos son mucho más significativos que otros. A lo largo de un día cualquiera, se emplean cientos y quizás miles de ellos. En su breve sueño, se emplearon los conceptos que poseía Ginny sobre el "cepillado de los dientes", la "cortesía", las "noticias", la "radio" y la "tristeza" —solamente para nombrar algunos—. Infinidad de otros conceptos también estuvieron presentes, tal como lo están en cada momento consciente de la vida. Cuando uno aprende y experimenta cosas nuevas, ordena y aumenta sus bancos conceptuales. Constan-

temente uno emplea viejos conceptos y, en el proceso, con frecuencia los aumenta y adquiere nuevos, que se relacionan.

¿Dónde termina todo esto? La cadena de adquisición, uso, aumento y revisión de conceptos continúa mientras uno sea capaz de pensar. Para algunas personas, las corrientes conceptuales fluyen con mayor o menor rapidez, en función de factores tales como sus experiencias actuales y pasadas y la instrucción formal que reciben.

Todas las personas aprenden conceptos, les guste o no. A la mayoría les agrada aprenderlos —al menos, durante parte del tiempo. Los conceptos enriquecen y también aumentan y ordenan, el mundo psicológico de uno. Muchos conceptos, tal como el de *silla*, se adquieren porque tienen un valor funcional; son útiles para algo que uno necesita o quiere. Otros, como el de *vaquero*, se aprenden solamente porque son divertidos, o porque hacen la vida más interesante y placentera. Y aún otros, como los de *raíz cuadrada*, *balance de mercados*, *verbo* y otros parecidos, se aprenden sobre una base de "buena fe". No son funcionales de manera inmediata ni son muy divertidos, por lo que simplemente se aprenden con la creencia en que algún día serán útiles o entretenidos. Gran parte del aprendizaje de conceptos que se da en la escuela es sobre tal base de buena fe. Cuando un maestro obstaculiza o viola la buena fe de uno, se puede fracasar en el aprendizaje. Uno empieza a sospechar que está siendo engañado. Además de su capacidad para entretener y ayudar a satisfacer las necesidades inmediatas de uno, los conceptos son útiles en tres formas adicionales.

1. Simplifican las tareas de aprendizaje.
2. Facilitan la comunicación.
3. Ayudan a distinguir entre le realidad y la imaginación.

El mundo intelectual comprende millones de pizcas y fragmentos de conocimiento. Si cada una de estas unidades necesitara una categoría separada en la cadena conceptual de uno, la recuperación de información sería extremadamente difícil. Los conceptos permiten organizar y almacenar fragmentos iguales de información de manera eficiente. Una vez que se han formado, eliminan la necesidad de tratar a cada nuevo fragmento de conocimiento como una categoría separada. En cierto sentido, los conceptos son "ganchos" en los cuales se cuelgan nuevas experiencias. Cuando uno se enfrenta a una situación lo suficientemente novedosa para la cual no se tienen ganchos, se trata de acomodar la información en un gancho incompatible o se trata de crear uno nuevo. En resumen, los conceptos organizan la estructura del conocimiento y evitan que se vuelva algo difícultoso y disfuncional.

Tal vez el aspecto más útil de los conceptos descansa en su capacidad para acelerar y simplificar la comunicación entre la gente.

Dado que dos personas comparten conceptos similares, se pueden comunicar fácilmente sin necesidad de que uno explique con detalle cada idea, evento u objeto. Cada nuevo concepto se construye sobre alguno que le precede. Su patrón de acumulación y su secuencia hacen que las descripciones amplias de cada uno sean innecesarias. Cuando la comunicación entre dos personas se rompe, frecuentemente es porque una de ellas no ha aprendido los conceptos que son básicos en la conversación. Frecuentemente, este problema ocurre en los libros de texto cuando el autor incorrectamente asume que los lectores conocen ciertos conceptos. Por otra parte, la comunicación se da de manera eficiente entre los individuos que se encuentran en una etapa similar de aprendizaje conceptual. Generalmente se dice que tales personas "están en la misma frecuencia". Para que la comunicación ocurra, es esencial el conocimiento mutuo de algunos conceptos.

Una de las funciones más sutiles de los conceptos es su capacidad para ayudar a distinguir entre la ilusión y la realidad. Una persona que posee el concepto de *vaca*, no tiene problemas para distinguir entre una fotografía o un modelo tridimensional de una vaca, y una auténtica Holstein. De igual manera, el conocimiento de otros conceptos permite que, sin mucho análisis consciente, uno reconozca que las diferentes fotografías y modelos son solamente representaciones. La confusión entre los ejemplos reales de los conceptos y las representaciones de los mismos, se puede detectar ocasionalmente en los niños, como en el caso de una niñita que creía que los pollos medían cuatro centímetros

¿Cuál es la naturaleza de los conceptos? ¿En que se diferencian unos de otros? ¿Cómo se aprenden? En el resto de este capítulo se discutirán estas tres preguntas fundamentales.

EJERCICIO

¿Qué sabe usted acerca de los conceptos?

En este ejercicio se trata de ver qué sabe usted acerca de los conceptos. Marque con una V las proposiciones que sean verdaderas y con una F las que sean falsas.

——— 1. Esta página está llena de conceptos

——— 2. En profundidad, todos los conceptos son iguales.

——— 3. Cada área de conocimiento se construye alrededor de conceptos.

——— 4. Lo que hace que un concepto sea difícil de aprender es el área de conocimiento de la cual proviene.

——— 5. *Generalización* es otra manera de llamar a un concepto.

——— 6. Sin importar la edad, el aprendizaje de conceptos se da de la misma manera.

——— 7. El aprendizaje de un concepto se da como cualquier otra cosa.

——— 8. Mientras más información se tenga sobre un concepto, es más fácil aprenderlo.

——— 9. La enseñanza para el aprendizaje de un concepto se da en la misma manera que la enseñanza de otro objetivo.

——— 10. A menos que usted pueda decir con sus propias palabras lo que es un concepto, realmente no lo ha aprendido.

Compare sus respuestas a estas preguntas con la clave de respuestas siguiente.

OBJETIVO 1 a) Identificar cinco diferentes maneras en que se emplea el término *concepto* en la literatura educativa, b) identificar las características básicas de los conceptos, y c) distinguir entre las características esenciales y las no-esenciales de los conceptos.

Actividad de aprendizaje 1

La naturaleza de los conceptos

La concepción que tienen las personas acerca de lo que es un concepto varía considerablemente. Algunos emplean el término *concepto* como sinónimo de *idea*: "Este es mi concepto de la manera en que una casa debe diseñarse". Para otros significa *tema* o *tópico*: "Estos son los conceptos que se estudiarán en historia: 'la gran depresión', 'el nuevo acuerdo',..." Una tercera forma de emplear el término concepto es para expresar una *proposición general* y *amplia*: "Todos los hombres son mortales". Una cuarta forma es para referirse a los *elementos* o *estructuras* más fundamentales *de las disciplinas*, tales como las ciencias naturales y las ciencias sociales: "El concepto de cultura está en la base de la antropología".

En psicología, y específicamente en las áreas en las que se consideran diferentes productos de aprendizaje, los conceptos tienen

un quinto significado, al cual se dedicará el resto de este capítulo. En este último sentido, los conceptos se refieren a las *categorías* dentro de las cuales uno agrupa su conocimiento y su experiencia. Una vez que se han formado, estas categorías actúan como imanes intelectuales que atraen y ordenan pensamientos y experiencias que están relacionados. Las categorías que uno crea generalmente tienen *etiquetas* o *nombres* de una o varias palabras que sirven para identificarlas, como por ejemplo *árbol* o *balance de mercado*. Cuando uno experimenta objetos o eventos, los clasifica dentro de las diferentes categorías que ha creado; una vez que se han clasificado, uno empieza a relacionarlas con los otros elementos de la misma categoría. Este proceso de establecimiento de relaciones puede ser breve y simple, o puede evolucionar en un análisis extenso de interrelaciones multiconceptuales.

Definición de los conceptos

Así, se puede hablar simultáneamente de los conceptos 1) como *categorías* dentro de las cuales uno organiza sus experiencias y 2) *como la red de relaciones entre ideas que se construye a través de la categorización*. Uno no clasifica y etiqueta meramente los objetos y eventos con los que se encuentra; sino que reflexiona activamente sobre ellos en mayor o menor medida. Cuando uno se enfrenta con fenómenos nuevos o viejos, debe relacionarlos, algunas veces rápidamente, con aquello que ya conoce, para darles sentido.

Los conceptos no solamente organizan la experiencia de una persona, sino que también afectan la *manera* en que ésta responde o reflexiona acerca de dicha experiencia. Suponga que todos los días usted pasa por un hoyo en la tierra que está lleno de lodo y agua. Usted lo clasificará como un "hoyo de lodo peligroso" y por esa razón se asegurará cuidadosamente de evitarlo. Por otro lado, si un biólogo pasa junto al hoyo, empleará otros lentes conceptuales y lo experimentará como una mina de oro científica llena de organismos interesantes. Sus lentes conceptuales, que desarrolló a través de un entrenamiento especializado, producen un conjunto diferente de categorías que, en su momento, conducen hacia diferentes reflexiones acerca del mismo objeto.

Las categorías conceptuales y los pensamientos conexos pueden ser limitados o extensos, simples o complejos, en función de los intereses y experiencias de cada quien. Ocasionalmente, los conceptos pueden carecer de nombres o de referentes precisos. Cuando esto ocurre, la comunicación con los otros se dificulta. Se dicen cosas tales como "No puedo describirlo exactamente; tienes que *sentirlo*", "No sé cómo decirlo, pero todas estas pinturas lo tienen", "No tienen nombre, simplemente los llamo 'garabatos' porque eso es lo que parecen".

Los objetos o eventos se clasifican dentro de categorías conceptuales a través de la revisión de sus características básicas. Una persona puede confrontarlas con los recuerdos de ejemplos pasados y de modelos mentales o *prototipos* que representan su noción de un caso típico del concepto. El conjunto interrelacionado de características comprende los *atributos críticos* o principales del concepto. Si un fragmento de información reúne los criterios que una persona posee para una categoría conceptual, dicha persona conecta el *nombre* del concepto con el fenómeno. Después empieza a relacionarlo con otra información asociada que conserva en su memoria, para así formar una cadena o red de ideas.

La secuencia, patrón o relación particulares de los atributos o características son significativos para determinar si ellos comprenden un ejemplo de un concepto en particular. Este ordenamiento específico de características se conoce como una *definición del concepto* o *regla*. Considere, por ejemplo, las características *tierra*, *agua* y *cuerpo circundante*. Sin la regla o forma en la cual cada uno de estos tres atributos esenciales se relacionan, uno no puede estar seguro si el concepto del que se trata es *isla* o *lago*. La regla dice que "tierra rodeada por agua" es una isla y, al contrario, "agua rodeada por tierra" es un lago.

Esencialmente entonces, los conceptos están formados por 1) nombres, como en el caso de "isla", 2) atributos o características esenciales, como es "porción de tierra", y 3) reglas, como "porción de tierra rodeada de agua". Los casos o ilustraciones de un concepto se conocen como *ejemplos*; los *no-ejemplos* de un concepto son todos los casos o ilustraciones que carecen de uno o más de los atributos esenciales de un concepto, o que tienen una regla diferente. Cada concepto es un no-ejemplo de otro concepto; como en el caso en que isla es un no-ejemplo de *istmo*. Mientras más se parezcan los conceptos (sus conjuntos de atributos esenciales conexos), habrá mayor dificultad para diferenciarlos. En la figura 6.1 hay un ejemplo de confusión potencial, porque los tres no-ejemplos del concepto *rectángulo* se parecen al concepto *rectángulo*.

Como en el caso de los ejemplos y los no-ejemplos, los *atributos* esenciales tienen también su contraparte negativa —los *atributos o características secundarias*. Éstas son las características que frecuentemente están presentes en los ejemplos de los conceptos, aunque *no* son parte esencial del concepto. Son análogos a los accesorios de un auto. Casi siempre, junto con el automóvil vienen una serie de accesorios, aunque no sean necesarios para que el vehículo funcione. Los atributos secundarios se presentan bajo múltiples formas, como se puede ver en la siguiente tabla. Pueden aparecer como *amplitud* en los ejemplos del concepto "oración", como *color* cuando se trata del concepto "silla", como *tamaño* en los ejemplos de triángulo o isla y así sucesivamente.

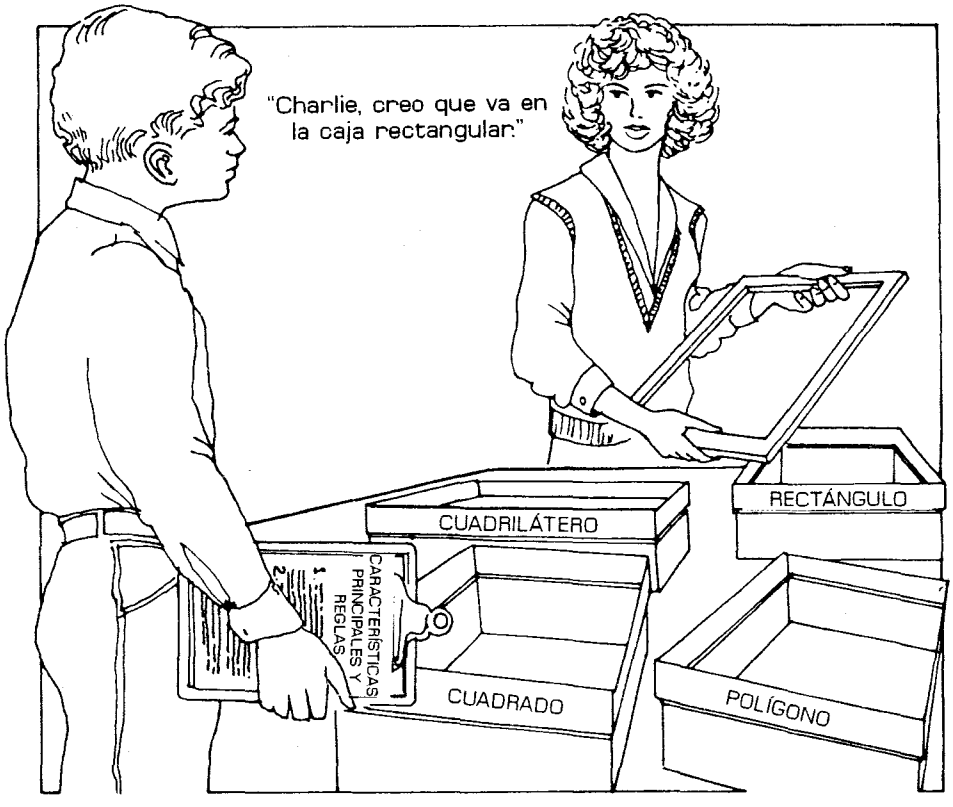


FIGURA 6.1

Concepto	Característica secundaria
oración	longitud
silla	color
triángulo	tamaño
isla	tamaño

La lista de posibles atributos secundarios es infinita.

Estereotipos y generalizaciones

Cuando se presta demasiada atención a los atributos secundarios, y se empieza a tratarlos como si fueran esenciales, generalmente se crean *estereotipos* y *sobregeneralizaciones*. Por ejemplo, después de tres citas con tres italianos diferentes, una mujer puede llegar a la

conclusión de que todos los italianos son grandes amantes. Un niño al cual se le presentan las formas geométricas nota que, en todos los ejemplos del concepto de *triángulo*, hay dos lados iguales y el tercero siempre es paralelo al plano del piso. Sobregeneraliza estas condiciones como esenciales para todos los triángulos. Un estudiante de preparatoria observa que todos los poemas que ha leído o escuchado tienen rima. Erróneamente concluye que todo verso debe rimar para ser clasificado como poesía. Los niños de una familia crecen en un vecindario en el cual la mayoría de los negros con los que se encuentran son agresivos, pobres y escandalosos. A partir de estos casos limitados y aislados, comienzan a formarse sus conceptos acerca de todos los negros.

En gran parte de la instrucción que uno da y recibe, se confunden de manera inadvertida los atributos esenciales y los secundarios. Para corregir este error y para afinar las propias capacidades de discriminación, periódicamente uno debe recordar y analizar cuidadosamente las similitudes y diferencias en diversos casos de ejemplos y no-ejemplos de los conceptos.

Casi nunca, quizá a excepción de ciertos conceptos abstractos, los ejemplos están completamente libres de algún distractor secundario. Inevitablemente, en casi todos los casos hay algunos detalles que desvían la atención de las propiedades esenciales de los conceptos. Para alguien cuya comprensión de un concepto es débil, las propiedades secundarias pueden ser una fuente de gran confusión. Por otro lado, para alguien que posee una clara comprensión de un concepto, las características secundarias frecuentemente enriquecen dicha comprensión. Aumentan el concepto que ya se tiene formado y amplían la cadena de ejemplos acerca del mismo. Una vez que se ha aprendido a clasificar los casos sobre la base de la definición de sus características, uno puede apreciar y aún buscar nuevas variaciones sutiles sobre viejos temas.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 1 a) Identificar cinco diferentes maneras en las cuales se emplea el término *concepto* en la literatura educativa, b) identificar las características básicas de los conceptos, y c) distinguir entre las características esenciales y las no-esenciales de un concepto

1. Explique brevemente cinco maneras diferentes en las cuales se usa el término *concepto* en la literatura educativa.
2. Enliste las características básicas de los conceptos.

3. Examine por un momento la siguiente lista de conceptos. ¿Cuáles son algunos de los atributos secundarios más comunes que se pueden presentar en los ejemplos de estos conceptos?

mamífero	montaña
árbol	estado
río	muerte
invierno	nube
número primo	peine

A continuación compare sus respuestas con las que se presentan en la sección de Respuestas Correctas correspondiente.

OBJETIVO 2 a) Clasificar los conceptos de acuerdo con su tipo, mediante cuatro sistemas de clasificación, y b) identificar las diferencias de desarrollo que se presentan entre los estudiantes en el aprendizaje de conceptos

Actividad de aprendizaje 2

Tipos de conceptos

¿Qué es lo que hace que un concepto sea fácil o difícil de aprender? A continuación se intentará realizar un experimento para encontrar la razón. Desprenda (a lo largo de la línea punteada) las diferentes cartas que se muestran al final del libro en el Apéndice B. Acomódelas en dos montones; en la primera pila ordene las que considere que son *fáciles* de aprender y en la segunda las que estime difíciles de aprender. Disponga estos dos montones en nueve pilas, desde la más fácil hasta la más difícil. Usted puede poner tantas cartas como desee en cada pila, pero en cada una de ellas debe haber *por lo menos una* carta. Cuando termine de clasificarlas, tómese algo de tiempo para comparar sus resultados y las bases lógicas que usted empleó, con el trabajo de alguien más.

¿Cuáles fueron las similitudes y las diferencias en los dos conjuntos de pilas y en los dos razonamientos? Fíjese en los criterios que usted empleó para juzgar el nivel de dificultad de los conceptos. Después de leer el resto de esta sección, tal vez desee considerar sus conclusiones.

Clasificación de conceptos

Hay muchas bases diferentes por medio de las cuales clasificar a los conceptos en fáciles o difíciles de aprender. Un criterio de dificultad que se cita con frecuencia es la medida en que se les percibe como *concretos* o *abstractos*. Para simplificar, se usará la definición más burda de concreción, esto es, todo lo que se puede percibir directamente a través de alguno de los cinco sentidos: gusto, olfato, tacto, oído, vista. Al contrario, la abstracción se refiere a lo que uno adquiere únicamente de manera indirecta a través de los sentidos, o que no se puede percibir directamente a través de los sentidos. Hay algunos problemas para distinguirlas en la práctica, pero será suficiente para ilustrar un tipo de sistema de clasificación. Claramente, en este sistema de clasificación, *silla*, *árbol*, *vaso*, y otros objetos similares, son conceptos concretos y presumiblemente son más fáciles de aprender. De manera similar, *belleza*, *libertad*, *justicia*, *empatía*, y otros términos similares son abstractos y presumiblemente más difíciles de aprender. Enmedio de estos conceptos existe un amplio rango de conceptos que escapan a la simple clasificación en el mismo.

Otra manera de ver a los conceptos es examinar si es más frecuente que se aprendan en contextos *formales* o *informales*. Muchos conceptos se adquieren a través de canales informales de experiencia (coche, casa, televisión , fuego), mientras que otros se obtienen a través de canales de instrucción sistemáticos, como las escuelas, los programas de capacitación, o los padres (legislatura, hidrógeno, preposición, cuadrado). No todos los conceptos abstractos se adquieren de manera formal; por ejemplo, belleza y verdad, se obtienen de una mezcla compleja de instrucción formal e informal. Sería difícil valorar qué tipo de instrucción generalmente domina en tales conceptos.

Una tercera perspectiva sobre los tipos de conceptos, los divide en tres clases: *conjuntivos*, *disyuntivos* y *relacionales*. De acuerdo con este marco de referencia, un concepto conjuntivo es menos difícil de aprender porque tiene un conjunto *único* de cualidades o características. Una niña pequeña se puede decir a sí misma: "Si tiene esta y esa y esas cosas, tiene que ser un marciano." *Silla* es un concepto conjuntivo, tal como la definición del diccionario lo atestigua: "Es una pieza de mobiliario que consta de un asiento, patas y respaldo, y con frecuencia brazos, diseñada para una persona." Existen muchos ejemplos de tipos de sillas, pero el concepto es fácil de aprender, porque el conjunto básico de características que lo definen siempre es en esencia el mismo.

Un concepto disyuntivo es ligeramente más complicado. Para aprender este tipo de concepto, uno debe aprender dos o más

conjuntos de condiciones alternativas bajo las cuales aparece el concepto. *Ciudadano* es un concepto de este tipo. El diccionario establece que un ciudadano es "un miembro nativo o naturalizado de un estado o nación que le debe lealtad a su gobierno y que tiene derecho a su protección." Haber nacido en un país o llenar algunos requisitos de ciudadanía, pueden hacer que alguien obtenga el status de ciudadano. En resumen, los conceptos disyuntivos pueden tener más de un conjunto de atributos esenciales.

El tipo de concepto más difícil de aprender es el relacional. *Derroche, recurso, contaminación, un poco, mucho, paralelo* y *simetría* son conceptos relacionales. Su significado proviene de la comparación o relación entre objetos o eventos. Un segmento o un objeto no pueden valorarse como "paralelos" sin hacer referencia a algo específico acerca de sus relaciones con otra línea u objeto. De manera similar, uno no puede decir que algo es "mucho" a menos que se compare con algo más —otro objeto, un promedio o norma, o el todo del cual forma parte.

Lo mismo sucede con todos los conceptos relacionales; describen las *relaciones* entre los objetos. Un segmento que en ocasiones es paralelo, en otras puede ser perpendicular. Unicamente su relación particular con otro segmento lo puede hacer perpendicular o paralelo. Cinco manzanas son muchas como bocadillo de un niño pequeño, pero son muy pocas para una tropa de niños exploradores. Cuando alguien aprende conceptos relacionales, debe centrarse en las características de los objetos que se comparan y también en la base que se usa para la comparación. Por ejemplo, al observar un segmento, un estudiante también debe notar otro segmento, así como las relaciones entre ambos.

En la figura 6.2 se resumen las características y las relaciones entre los conceptos conjuntivos, disyuntivos y relacionales. Determinar el tipo al que pertenece un concepto, permite al maestro prever las dificultades en el aprendizaje del mismo y preparar la instrucción correspondiente. Por ejemplo, un investigador descubrió que los preescolares tienen la tendencia a tratar a los conceptos relacionales como si fueran conjuntivos.

> Cuando un niño de cinco años aprende por primera vez el concepto de obscuro, lo considera como la descripción de una clase absoluta de color —negro y los matices obscuros conexos. La frase "amarillo obscuro" no tiene sentido para él, porque obscuro significa colores obscuros, no obscuridad relativa.[1]

Los estudiantes mayores que tienen concepciones erróneas de *recurso* y *derroche* reflejan problemas similares cuando se equivocan en la comprensión de que el petróleo, el agua, la madera y otros pueden ser ejemplos de recursos y de derroche simultáneamente.

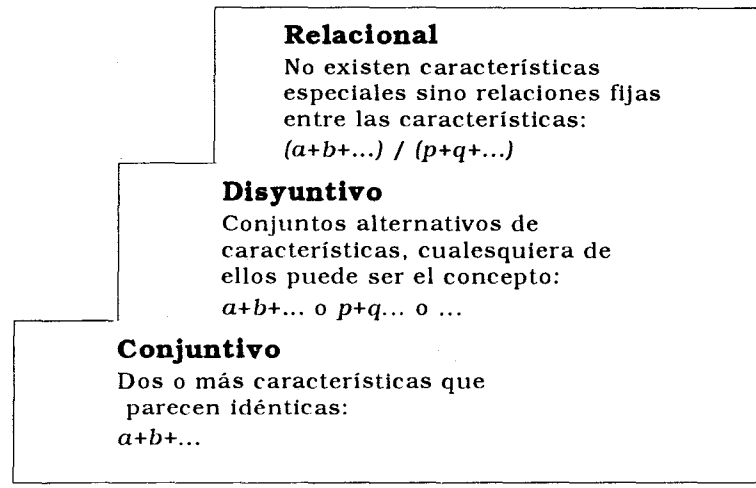


FIGURA 6.2 Niveles de dificultad de un concepto

Un cuarto sistema para clasificar a los conceptos tiene una base de desarrollo. Se concentra en el medio dominante a través del cual se representan los conceptos conforme uno se desarrolla cronológicamente. De acuerdo con Jerome Bruner, existen tres medios de representación para adquirir conceptos: *activo* "se aprende algo haciéndolo", *icónico* "por medio de una fotografía o imagen del mismo", y *simbólico* —"por medio de símbolos como el lenguaje".[2] Así, uno puede aprender el concepto de *natación* llevándola a la práctica (activo), viendo una película sobre las técnicas de natación (icónico), o a través de la lectura de un libro sobre el tema (simbólico). Bruner también observó en estas tres formas representacionales que: "En la vida del niño aparecen en ese orden, cada uno depende del anterior para desarrollarse y cada uno de ellos permanece más o menos intacto a lo largo de la vida a menos que haya accidentes tempranos como la ceguera, la sordera o una lesión cortical."[3] La representación activa domina durante la infancia y la niñez temprana; la representación icónica se convierte en la norma a lo largo de la preadolescencia; a partir de entonces domina la representación simbólica. Desde la perspectiva del maestro, los conceptos se pueden analizar con respecto a la forma de representación activa, icónica o simbólica que aparezca como la más apropiada para su enseñanza.

Como se hizo notar anteriormente, el proceso de examen y categorización de los conceptos puede adoptar muchas formas. Las cuatro perspectivas que se resumen en la siguiente tabla, representan solamente sugerencias de algunas posibilidades. Desde un punto de vista educativo, lo importante es que los maestros traten

de: 1) determinar los conceptos que con mayor probabilidad presentarán dificultades para su aprendizaje, 2) identificar los problemas potenciales que podrían presentarse, y 3) usar tales datos para construir una ayuda sistemática en las actividades de aprendizaje. No todos los conceptos se aprenden de la misma manera, y en la medida en que se refleje este hecho, la enseñanza de este capítulo será más o menos eficaz.

Sistema de clasificación de los conceptos

Base de la clasificación	Tipos de conceptos
Grados de concreción	1. Concreto (silla,lago)
	2. Abstracto (soledad, calor)
Contexto en el cual se aprenden	1. Formal (escuela, programa de capacitación)
	2. Informal (socialización, observación casual)
Naturaleza de los atributos esenciales	1. Conjuntivo (silla)
	2. Disyuntivo (ciudadano)
	3. Relacional (obscuro)
Forma o manera en la cual se aprende	1. Activo (jugar tenis)
	2. Icónico (ver un juego de tenis en la televisión)
	3. Simbólico (leer un libro sobre tenis)

EJERCICIO

Los conceptos en las áreas de conocimiento

Esta es una actividad simple que busca ayudarle a identificar las clases de conceptos que los alumnos aprenden normalmente en las diferentes áreas de conocimiento. Para centrar su investigación, escoja un nivel escolar en el cual pueda explorar una materia en particular.

1. Una materia para los grados 1º a 6º de Primaria (matemáticas, ciencias sociales, etc.)
2. Una materia para 4º de Primaria a 3º de Secundaria
3. Una materia para 1º de Secundaria a 3º de Preparatoria

Dentro de cada materia y para cada uno de los seis niveles, identifique un libro de texto popular. Examine cada uno de los seis textos y localice veinte conceptos que se presenten con frecuencia. Haga una lista de los mismos y anote cinco conclusiones a las que haya llegado a partir del análisis de los textos.

Revise sus resultados con los de sus compañeros que trabajaron en la misma área. Si es posible, organícense para examinar libros de texto alternativos, para que prueben colectivamente un amplio rango de textos. Comparen las similitudes y las diferencias en sus listas, así como sus conclusiones individuales.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 2 a) Clasificar los conceptos de acuerdo con su tipo, mediante cuatro sistemas de clasificación, y b) identificar las diferencias de desarrollo que se presentan entre los estudiantes en el aprendizaje de conceptos

1. Dé una breve definición de los siguientes tipos de conceptos, cada uno de los cuales se empleó en uno de los sistemas de clasificación de conceptos: a) concretos, b) abstractos, c) formales, d) informales, e) conjuntivos, f) disyuntivos, g) relacionales, h) activos, i) icónicos, y j) simbólicos.
2. ¿Cuáles de los tipos de conceptos que usted acaba de definir se relacionan más estrechamente con las diferencias de desarrollo entre los niños?

OBJETIVO 3 a) Distinguir entre las dimensiones colectiva y personal del aprendizaje de conceptos, y b) identificar y describir brevemente las tres etapas de la preparación para la enseñanza de conceptos

Actividad de aprendizaje 3

Aprendizaje y enseñanza de conceptos

Independientemente de la materia o concepto particular de que se trate, cada persona tiene una historia personal única que influye en la manera como use los conceptos. Mis conceptos de primate, rombo o pelaje son ligeramente diferentes de los de alguien más, ya que son el producto único de preceptos específicos que se procesan a través de mi cadena conceptual total. En comparación con el biólogo, el matemático o el dermatólogo, yo podría aparecer como un ignorante si la conversación versara únicamente sobre primates, rombos y pelajes. Pero puede haber comunicación en un nivel básico porque se comparte un nivel mínimo de aprendizaje de conceptos.

Dimensiones colectiva y personal de los conceptos

Al lado personalizado y único de los conceptos se le puede llamar su *dimensión personal.* El aspecto idiosincrático no se puede enseñar realmente, aunque algunos indicios del mismo se pueden adquirir a través de la instrucción formal. Para que los conceptos funcionen como experiencias compartidas, también deben tener una dimensión *colectiva* que cada persona posee. Estos son los atributos o propiedades compartidos que sirven como base de la comunicación y cualquiera que afirme haber aprendido el concepto, deberá comprenderlas.

Cuando alguien va más allá del nivel colectivo de comprensión básico, generalmente necesita explicar con algún detalle sus propias asociaciones personales del concepto. Cuando dos individuos encuentran que "tienen mucho en común", generalmente quieren decir que han descubierto que sus asociaciones personales con los conceptos son sorprendentemente parecidas.

Intente realizar un experimento para descubrir las asociaciones personales con un concepto que usted comparta con la mayoría

de la gente en su cultura. Observe el objeto que se presenta en la figura 6.3. Póngale un nombre y escríbalo en el círculo que está en el centro del diagrama de la figura 6.4. Después anote las asociaciones inmediatas siguiendo el primer conjunto de flechas en los espacios que se marcan con el número 1. Ahora considere lo que las palabras en estos espacios le recuerden y registre estas nuevas asociaciones en los espacios que se marcan con el número 2. Repita el proceso para los que se marcan con el número 3. No se tarde más de dos minutos para terminar el diagrama.

Compare sus resultados con los de sus compañeros. Primero examine los nombres que emplearon para categorizar el objeto y después las asociaciones que registraron en los espacios marcados con los números 1, 2 y 3. ¿En qué se parecen todas estas asociaciones?

¿En qué son diferentes? En qué puntos, si es que se dio en alguno, ¿se enlistaron los atributos esenciales? ¿En qué puntos se enlistaron los atributos secundarios? ¿Qué fue lo que aprendió sobre sus propios conceptos personales en la figura 6.4?

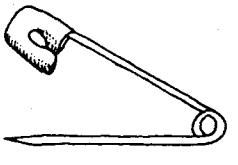


FIGURA 6.3

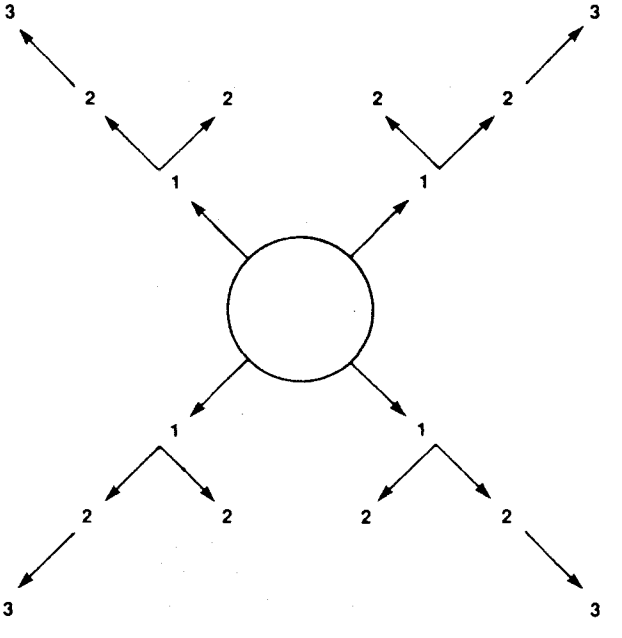


FIGURA 6.4

Cualquiera que sea el carácter de la red personal que cada uno genera, pareciera que los atributos *esenciales* son los aspectos comunes o colectivos de los conceptos que proporcionan la base de la comunicación. Aunque la educación formal, como la que se da en las aulas, siempre contribuye a las dimensiones personales del aprendizaje de los conceptos, su enfoque principal debe estar inicialmente en las dimensiones *colectivas*. Tales elementos básicos y culturalmente compartidos de los conceptos, se pueden derivar de los diccionarios, las enciclopedias, los trabajos académicos, la tradición, las experiencias con la autoridad y los medios de comunicación. Mientras que la gran mayoría de los conceptos se aprenden informalmente, con elementos personales y colectivos altamente entrelazados, muchos son tan especializados que solamente pueden adquirirse por medio de la instrucción formal. Además, el estilo de vida de una persona puede ser tan limitado o diferente con respecto al de otros, que puede necesitar ayuda en el aprendizaje de los elementos colectivos de los conceptos.

¿Cómo se aprende un concepto?

Cada persona aprende cientos de conceptos nuevos sin pensar mucho en el asunto. El ensayo y error, las preguntas y respuestas, y las observaciones fortuitas, nos proporcionan una gran riqueza de conceptos de los cuales casi uno no tiene conciencia de que los está aprendiendo. Conforme el tiempo pasa y la gente madura, muchos de estos conceptos se refuerzan, se afinan y se amplían. Este proceso continúa de manera natural a lo largo de la vida de las personas.

A continuación se tratará de capturar la sensación de alguien que intenta aprender un nuevo concepto. ¿Qué estrategias se emplean? ¿Qué sentimientos se tienen? ¿Con qué éxitos y fracasos se encuentra uno, y qué conduce hacia los mismos?

EJERCICIO

Compare cuatro ejemplos de conceptos

En las figuras 6.5 a la 6.8 se muestran algunos materiales de la unidad de estudio de ciencia elemental de la *Teacher's Guide for Attribute Games and Problems* (Guía del maestro para los juegos y problemas de atributos)[4]. Cada uno de los cuatro conjuntos de figuras se puede considerar como un concepto que se va a aprender. Examine las dos

FIGURA 6.5

FIGURA 6.6

Las figuras 6.5, 6.6, 6.7 y 6.8 se publicaron originalmente en Teachers's Guide for Attribute Games and Problems (Nueva York: McGraw-Hill, 1968), pp. 75-77. Se reproducen aquí bajo permiso del *Elementary Science Study of Education Development Center*, Inc., Newton, MA.

FIGURA 6.7

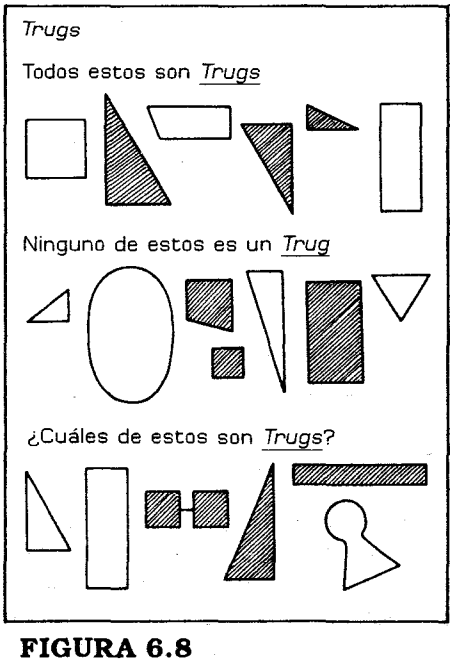


FIGURA 6.8

primeras hileras de cada conjunto y busque los atributos esenciales (propiedades definitorias) de cada uno de los conceptos, después seleccione los ejemplos del concepto en la tercera hilera. Abajo de cada uno de los cuatro conjuntos, escriba tan específica y claramente como le sea posible la que usted considere como la definición de los atributos esenciales de los conceptos. Compare sus conclusiones con las de sus compañeros que también hayan examinado los cuatro conjuntos. Si sus respuestas y definiciones difieren de las de sus compañeros, considere cuáles parecen más apropiadas y por qué. Después vaya a la sección de Preguntas correctas correspondiente.

Considere las siguientes preguntas.

1. ¿En qué se parecen los cuatro conjuntos?
2. ¿Qué es lo que hace que unos conceptos sean más fáciles de aprender que otros? (En otras palabras, ¿qué significa *más fácil* en estos casos?)
3. Si usted o alguien más no pudieron identificas o definir correctamente uno o más de los conceptos, ¿cuáles fueron los problemas que encontraron?
4. ¿En qué se parece el aprendizaje de estos conceptos artificiales al aprendizaje de otros conceptos nuevos que se basan en la realidad?
5. ¿Alguno de ustedes pudo identificar correctamente los ejemplos de conceptos, pero no pudo definirlos correctamente? Si así fue, ¿cuáles son las implicaciones de esto en el aprendizaje escolar?
6. ¿Cuáles fueron los sentimientos que usted experimentó en las diferentes etapas al tratar de aprender los conceptos?

Mientras que en esta demostración, el fenómeno de confundir los atributos secundarios con los esenciales, aunque se introdujo deliberadamente en este ejemplo, en el aprendizaje de conceptos académicos ocurre de manera natural. En estos casos, a menos que el maestro tenga la voluntad de volver a examinar su enseñanza en lugar de responsabilizar de la falla a los estudiantes, se logrará muy poco progreso en el aprendizaje de conceptos. Un instructor *debe resistirse* a la posición defensiva fácil, "la mayoría de los alumnos obtuvieron la respuesta correcta cuando expliqué el concepto. Si tú no lo lograste, es porque no te has esforzado lo suficiente"

A continuación se reflexionará un momento sobre la ayuda educativa que se le dio sobre los anteriores conceptos, Mellinarks, Mokes, Florgiedorfles y Trugs. La mayoría de las condiciones que se le proporcionan para la instrucción no están presentes en una situación normal de aprendizaje de conceptos.

Condición 1: Se incluyó poco material irrelevante en la instrucción material que lo pudo haber distraído de los atributos esenciales del concepto.

Condición 2: Se le presentaron *simultáneamente* todos los casos que usted necesitó, ejemplos y no-ejemplos. Esto le permitió a usted revisar sus conclusiones y comparar los casos fácilmente.

Condición 3: Las características de los conceptos eran relativamente simples. Los Mellinarks eran conceptos *conjuntivos*, el tipo de concepto menos difícil de aprender (véase la Figura 6.2), mientras que el cuarto concepto, los Trugs, era *disyuntivo*, y el segundo y el tercero, Mokes y Florgiedorfles eran *relacionales*.

Condición 4: Todos los conceptos tuvieron referentes gráficos concisos que necesitaron muy poca o ninguna habilidad verbal para su comprensión.

Aquellos lectores que experimentaron dificultad con la pronunciación de los nombres de los conceptos o que no pudieron escribir correctamente alguno de ellos, pueden comprender a los estudiantes con problemas lingüísticos. Asimismo, algunos lectores pudieron descubrir si era posible identificar *ejemplos* de un concepto de manera correcta sin poder explicar con precisión o definir con palabras propias un concepto. Este fenómeno se presenta habitualmente en los estudiantes, y con frecuencia lleva a interpretar erróneamente su nivel de aprendizaje. Las personas que pueden discriminar de manera consistente los ejemplos de los no-ejemplos de un concepto, pueden decir que lo han aprendido, independientemente de que puedan o no articular una definición del mismo.

¿Cómo se enseña un concepto?

Para iniciar el proceso de enseñanza, usted necesita hacerse a sí mismo varias preguntas. El primer conjunto hace referencia al hecho de que si el concepto es o no apropiado para *enseñarse*, y el segundo se relaciona con el prerrequisito de la planeación didáctica.

Inventario de la adecuación de un concepto

1. ¿Es significativo el concepto en consideración? Esto es, ¿sugieren los maestros y los especialistas en la materia que se trata de un concepto importante que los alumnos deben aprender?

2. ¿Es un concepto que deba enseñarse formalmente? Esto es, ¿debe el estudiante recibir una instrucción sistemática sobre el concepto, o es más apropiado adquirirlo por medios informales?
3. ¿Existe un acuerdo suficiente acerca de los atributos esenciales y la regla del concepto como para tener una base para el diseño de la instrucción? Esto es, ¿se puede inferir una guía clara y específica de las características esenciales de los conceptos, a partir de la bibliografía y de las fuentes de referencia?

Si la respuesta fue afirmativa para estas tres preguntas, usted está listo para pasar al siguiente apartado que inicia la planeación didáctica.

Inventario de la planeación de prerrequisitos

1. ¿Cuál es el nombre que comúnmente se le aplica al concepto? (*Ejemplo*: lago)
2. ¿Cuál es una afirmación de la regla o definición del concepto (la disposición de sus atributos esenciales)? (*Ejemplo*: cuerpo de agua rodeado de tierra)
3. ¿Cuáles son las características o *atributos esenciales* del concepto, según su bibliografía y fuentes de referencia? (*Ejemplo*: tierra, agua, rodeado)
4. ¿Cuáles son algunos de los *atributos secundarios* que normalmente se asocian con el concepto? (*Ejemplo*: tamaño, localización, profundidad)
5. ¿Cuál es el ejemplo que representa mejor o de la manera más clara el caso más típico del concepto? (*Ejemplo*: fotografía aérea que muestra claramente todas las características de un lago)
6. ¿Cuáles son algunos otros *ejemplos* interesantes y relevantes para el estudiante, o casos del concepto que usted pueda emplear en esta explicación? (*Ejemplo*: lagos locales, lagos en las montañas y lagos en el desierto)
7. ¿Cuáles son algunos *no-ejemplos* contrastantes del concepto que ayudarían a aclarar y a ilustrar el concepto? (*Ejemplo*: océano, arroyo)
8. ¿Cuáles son algunas *señales*, *preguntas* o *instrucciones* que usted puede emplear para recalcar los atributos esenciales y secundarios de los ejemplos del concepto? (*Ejemplo*: "Observa todos los puntos en los cuales el agua se encuentra con la tierra")

9. ¿Cuál es el *medio* (o medios de comunicación más eficiente, interesante y estimulante por el cual se pueden presentar los ejemplos y los no-ejemplos? (*Ejemplo*: diapositivas, fotografías aéreas)
10. ¿Cuál es el nivel de *dominio del concepto* que usted espera que logren los estudiantes, y cómo lo va a medir? (*Ejemplo*: Será capaz de definir lo que es un *lago* y de establecer las similitudes y las diferencias que tiene este cuerpo de agua con otros cuerpos de agua más grandes por medio de un proyecto)

Como se señaló anteriormente, existen muchos tipos de conceptos y el proceso de enseñanza de los mismos es diferente del que se emplea para otros tipos de conocimiento como son las generalizaciones. Entre los tipos de conceptos, también existen diferencias que requieren métodos de instrucción alternativos. En muchas fuentes se discuten con detalle estas variaciones. En este capítulo, la presentación se limitará a un modelo básico único para organizar la enseñanza para el aprendizaje de conceptos. En el mismo se enfatizan las fases esenciales de la instrucción esenciales para abordar todos los tipos de conceptos. Aquí se bosqueja un sistema para analizar los conceptos con algún detalle. Se desarrolló en el *Wisconsin Research and Development Center in Cognitive Learning* (Centro de Investigación y Desarrollo del Aprendizaje Cognoscitivo de la Universidad de Wisconsin). Muestra algunos datos sobre los conceptos que un maestro necesita conocer para organizar una actividad educativa. El ejemplo, en el cual se emplea el concepto de *mamífero*, se adaptó de una publicación del Centro.[5]

Ejemplo de los datos de un concepto

Materia: Biología

Nombre del concepto: Mamífero

Atributos esenciales: Mamíferos

1. Las crías se alimentan de la leche materna
2. Están cubiertos de pelo
3. Tienen sangre caliente

Atributos secundarios: Color, habitat, distribución del pelo, hábitos alimenticios

Regla del concepto: Un mamífero es un animal de sangre caliente que tiene pelo y alimenta a sus crías con leche materna

Algunos ejemplos del concepto: Vaca, perro, gato, cerdo, cabra, conejo, camello

Algunos no-ejemplos del concepto: Pollo, sapo, pájaro, pez, pato, cocodrilo, serpiente

Relaciones con otros conceptos: Los mamíferos usan los pulmones para respirar

De la lista de conceptos que usted recopiló en uno de los ejercicios anteriores, seleccione uno de ellos o escoja otro que le interese y que le parezca apropiado para un análisis. Después localice la información necesaria para llenar la Forma de análisis de un concepto que se presenta a continuación. Cuando no sean suficientes una o dos palabras para señalar los ejemplos y los no-ejemplos, haga un breve bosquejo sobre la naturaleza de las ilustraciones apropiadas. En el conjunto de ejemplos, asegúrese de incluir uno que muestre claramente y de la mejor manera el concepto.

Forma para el análisis de un concepto

Materia: _____

Nombre del concepto: _____

Atributos esenciales: _____

Atributos secundarios: _____

Regla del concepto: _____

Algunos ejemplos del concepto, incluyendo el más claro o el mejor: _____

_____

Algunos no-ejemplos del concepto: _____

_____

Relaciones con otros conceptos: _____

_____

Modelo básico para la enseñanza de conceptos

1. Complete el Inventario de adecuación del concepto y el Inventario de Planeación de prerrequisitos de las páginas 250-252.

2. Desarrolle una introducción para la secuencia de la enseñanza. La introducción debe orientar al estudiante hacia la tarea y estimular su curiosidad. Puede tratarse de una historia corta, una anécdota, una relación de experiencias, o una secuencia breve de preguntas que centren la atención en el tema.
3. Prepare el conjunto de ejemplos y de no-ejemplos que haya identificado y acomódelos en un orden lógico para su presentación. (No hay regla de dificultad o rapidez que especifique cuántos deben ser, pero puede tomar siete como una regla general.) Incluya por lo menos un ejemplo que sea el mejor o el más claro y que ilustre el tipo ideal del concepto. Ordene a los estudiantes que comparen todos los ejemplos con el mejor o el más claro, y deles retroalimentación.
4. Desarrolle un conjunto de señales, instrucciones, preguntas y actividades para el estudiante de los materiales didácticos, con énfasis en los atributos esenciales y las similitudes y diferencias en los ejemplos y los no-ejemplos. En los materiales escritos, las señales pueden ser flechas, notas en los márgenes, subrayados y otras parecidas. Cuando los atributos esenciales no se puedan identificar claramente o sean ambiguos, centre la atención sobre algunos de los mejores ejemplos del concepto, y ayude a los alumnos a recordar sus características notables.
5. Donde exista una definición clara del concepto, obténgala de los alumnos o establézcala en términos plenos de significado en algún punto de la enseñanza.
6. A través de la discusión, ubique el concepto en un contexto junto con otros conceptos con los que tenga relación y que formen parte del aprendizaje previo de los estudiantes.
7. Valore el dominio del concepto en un nivel mínimo, a saber, determine si los estudiantes pueden discriminar o no entre nuevos ejemplos y no-ejemplos.
8. Valore el dominio del concepto en niveles más avanzados, consistentes con las capacidades de desarrollo de los estudiantes y con los propios objetivos de usted.

Organización de los materiales didácticos para el aprendizaje de conceptos

La organización de los materiales didácticos para el aprendizaje de conceptos puede tomar muchas formas. Hace varios años, en una atractiva película de 16 mm titulada *Model Man* (El hombre modelo) se desarrolló el concepto de modelo, al cual se definió como un

concepto disyuntivo. Por medio de la mezcla de ejemplos y no-ejemplos en una historia humorística, la película comunica claramente los atributos esenciales del concepto en menos de veinte minutos. Las diapositivas y las fotografías, a pesar de ser un medio más estático, pueden usarse de la misma manera y el objetivo central del aprendizaje se puede controlar más fácilmente.

Suponga que se desea enseñar el concepto de *isla* a un grupo de tercer grado. El Inventario de adecuación del concepto ya se aplicó y se llegó a la conclusión de que los maestros de ciencias sociales consideran que es importante que los alumnos aprendan el concepto, que debe enseñarse formalmente y que sus atributos esenciales se pueden enunciar. Entonces, el Inventario de planeación de prerrequisitos ya se elaboró. La regla del concepto es "un cuerpo de tierra rodeado de agua", y los atributos esenciales son "tierra", "agua" y "rodeado" (por completo). Después de una breve introducción y de una breve sesión de preguntas y respuestas, se muestra a los estudiantes una serie de diapositivas como las que se presentan a continuación, junto con preguntas y comentarios que se relacionan con las mismas.

Diapositiva 1:	El mejor o el más claro de los ejemplos	Foto aérea de una gran isla deshabitada con vegetación, en la cual se muestran claramente todos los atributos.
Diapositiva 2:	Ejemplo	Fotografía de una pequeña isla deshabitada sin vegetación. Por medio de flechas se señala en la diapositiva el agua circundante.
Diapositiva 3:	No-ejemplo	Fotografía de una península.
Diapositiva 4:	Ejemplo	Fotografía de una gran isla con edificios, etc.
Diapositiva 5:	Ejemplo	Fotografía de una pequeña isla con habitantes.
Diapositiva 6:	No-ejemplo	Instantánea de una bahía con habitantes adyacentes.
Diapositiva 7:	Ejemplo	Fotografía de una isla deshabitada con una forma poco usual.
Diapositiva 8:	No-ejemplo	Fotografía de un istmo.

Diapositiva 9:	Ejemplo	Fotografía, de una isla con un lago dentro.
Diapositiva 10:	No-ejemplo	Fotografía de un lago; con flechas se señala le tierra que lo rodea.
Diapositiva 11:	Ejemplo	Fotografía de una isla deshabitada con montañas.
Diapositiva 12:	Ejemplo	Fotografía de una isla, habitada y con montañas.
Diapositiva 13:	Ejemplo	Fotografía de una isla con una forma poco usual.

Después de la presentación de las diapositivas, se puede emplear una serie de cuadros simples con trazos hechos a mano y/o con fotografías, para medir el aprendizaje, junto con el conjunto básico de preguntas que se presentan a continuación.

Cuadro 1: ¿Cuál de estas fotografías corresponde a una isla?

Cuadro 2: ¿Cuál de estas fotografías no corresponde a una isla?

Cuadro 3: ¿En cuál de estas fotografías se muestra algo que todas las islas poseen? (ilustración de un atributo)

Cuadro 4: ¿En cuál de estas fotografías se muestra algo que todas las islas poseen? (ilustración de otro atributo)

Ahora se examinará un grupo de estudiantes mayores que va a aprender el concepto de *comunicación no verbal.* Se puede seguir un formato parecido, con fotografías y/o episodios actuados a manera de ejemplos y no-ejemplos. Se pueden emplear anuncios impresos, así como fotografías y cuadros elaborados comercialmente. También se pueden emplear eficazmente modelos tridimensionales como ejemplos y no-ejemplos, especialmente en las áreas de ciencias y matemáticas, para demostrar conceptos tales como moléculas y conjuntos. Los modelos tridimensionales tienen la ven-

taja adicional de que transmiten la experiencia con el concepto. Los cuadros simples que se preparan a mano y los posters son otro medio que se presta en sí mismo para todas las materias. En matemáticas, por ejemplo, el concepto de *moda* se puede ejemplificar limpia y rápidamente por medio de una serie de cuadros o por medio de uno solo, como se muestra aquí.

Ejemplos de moda

5, 6, 7, *8, 8,* 9, 10
9, 10, *12,* 13, 10, *12,* 8, *12, 12,* 6
97, 94, 32, *97,*75, 63, 29, 85, *97*
1, 13, *22, 22,* 12, 14, 27, 83, 15, *22*
72, 72, 72, 72, 72, 72
65, 64, *65,* 63, 71, 62, 63, *65*
1, 0, 9, 6, 5, 7, 7, 8, *1,* 3, *1, 1*

Un formato alternativo para la enseñanza lo pueden constituir el uso del pizarrón o del proyector. Una prueba de dominio simple puede consistir en una serie de nuevos ejemplos y no-ejemplos de números para que se identifiquen correctamente, o también en una secuencia de preguntas abiertas tales como: "¿Qué tienen en común todos los ejemplos?", "¿Cómo definiría con sus propias palabras lo que es una moda?"

También se pueden diseñar materiales para el aprendizaje de conceptos a manera de unidades de auto-enseñanza. En las páginas 259-262 se muestra una secuencia básica de auto-enseñanza o *texto breve* que se diseñó para la enseñanza del concepto de *organización.*

En esta prueba se miden varias dimensiones del dominio del concepto, así como algunas características de los materiales didácticos.

Dado el nombre de un concepto, el *reactivo 1* mide si el estudiante puede seleccionar un ejemplo del mismo.

Dado el nombre de un concepto, el *reactivo 2* mide si el estudiante puede seleccionar un no-ejemplo del mismo.

Dado un ejemplo de un concepto, el *reactivo 3* mide si el estudiante puede identificar su nombre.

Dado el nombre del concepto, los *reactivos 4* y *5* miden si el estudiante puede seleccionar los nombres de los atributos relevantes del mismo.

Dado el nombre del concepto, el *reactivo 6* mide si el estudiante puede seleccionar los nombres de atributos irrelevantes del mismo.

Dado el nombre del concepto, el *reactivo 7* mide si el estudiante puede seleccionar la definición correcta del mismo.

Dado el nombre del concepto, el *reactivo 8* mide si el estudiante puede seleccionar un concepto más amplio con el cual esté estrechamente relacionado.

Las grabaciones también constituyen un medio útil para la enseñanza de conceptos, particularmente en las áreas de literatura, lenguas extranjeras y música. Exhibir por este medio ejemplos y no-ejemplos contrastantes, como una *polifonía* y un *contrapunto*, ofrece a los estudiantes experiencias concretas y estructuradas con el concepto. De igual manera, ciertos conceptos de otras materias, como el *soliloquio*, la *retroalimentación* y la *expresión idiomática*, se presentan de manera eficaz por medio de formatos de audio.

Los estudios de caso son un vehículo general para la enseñanza de conceptos. Se pueden obtener de materiales preparados comercialmente, los puede construir el maestro, o se pueden adaptar de diferentes fuentes (incluyendo materiales comerciales). Estos materiales contienen viñetas cuidadosamente estructuradas con los menos atributos secundarios como sea posible y con instrucciones específicas y preguntas incluidas. Cuando los estudios de caso se emplean conjuntamente con las instrucciones del maestro, las preguntas pueden darse en el contexto de la discusión general. Los es- tudios de caso son adecuados para todas las áreas del curriculum, especialmente en ciencias sociales, ciencias naturales, literatura, música y educación para la salud.

Una actividad para el aprendizaje de un concepto que puede tomar diferentes formas y que se puede usar en todos los niveles para distintas materias, hace que los estudiantes participen en la elaboración de *carpetas de conceptos*. Los estudiantes más grandes pueden usar carpetas de 20.5 x 28 cm. aproximadamente, y los más pequeños cajas, para almacenar datos sobre un concepto en particular. Una vez que se ha identificado un concepto, que sus atributos y su regla se han establecido y aclarado y que se han dado algunos ejemplos, se puede pedir a los estudiantes que recolecten datos fotografías y/o casos, etc. que sean ejemplos del concepto. Cuando los proyectos se terminen, se pueden intercambiar y compartir las diferentes carpetas.

ORGANIZACIÓN

En este folleto, usted aprenderá algunas cosas acerca de la organización. Por favor asegúrese de leer todo el material de todas las páginas.

Este folleto es pequeño y no le tomará mucho tiempo terminarlo.

Después de que haya leído el material, se le harán algunas preguntas sobre lo que usted aprendió.

POR FAVOR *NO* ESCRIBA EN ESTE FOLLETO.

PASE A LA SIGUIENTE PÁGINA.

ORGANIZACIÓN

Tia es miembro de las Niñas exploradoras. Y James de los Niños exploradores. Las Niñas exploradoras y los Niños exploradores *son* organizaciones. Ambas están de acuerdo en seguir ciertas reglas. Se divierten jugando y haciendo excursiones juntos.

Todos los niños del salón de tercer grado iniciaron un Club de piratas. *Era* una organización. A los muchachos les interesaban las mismas cosas —las historias de piratas y los barcos. Por lo tanto, cuando hicieron un conjunto de reglas para el club, una de ellas consistió en que se reunirían una vez al mes para escuchar historias de piratas.

La gente que está en las gradas en un juego de béisbol, *no* constituyen una organización. A todos ellos les interesa el béisbol, pero *no* formaron un grupo y no acordaron seguir ciertas reglas para ver el juego. Todos los seguidores que están en las gradas en el juego no forman una organización. Pero los equipos de béisbol que los seguidores están observando, sí son organizaciones. Todos los nueve miembros de cada equipo desean jugar béisbol y deben obedecer las reglas. A menos que estén de acuerdo con las reglas del equipo, no se les permitiría pertenecer al mismo. A lo largo del año, los miembros del equipo practican y juegan juntos.

Susan y sus padres pertenecen al templo que está cerca de su casa. Thomas y sus padres pertenecen a la iglesia que está a un poco más de tres kilómetros de su casa. Tanto el templo como la iglesia *son* organizaciones. Sus miembros se reúnen para aprender acerca de Dios. Todos sus miembros están de acuerdo en seguir ciertas costumbres, tanto en el templo como en la iglesia. Todos están de acuerdo en creer ciertas cosas.

El Sr. Morton posee una pequeña compañía de pan. Él es el único miembro de la compañía. Él mismo se encarga de hacer el pan y de distribuirlo. Su compañía *no* es una organización. El Sr. Morton tiene interés en su compañía, y ha establecido ciertas reglas que él debe seguir. Pero, puesto que la compañía solamente tiene un miembro, *no* se trata de una organización.

Todos los vecinos en una cuadra tienen un problema que desean resolver. Hay demasiada basura en el vecindario. Formaron un Consejo de vecinos. Se trata de una organización. Los miembros del Consejo están de acuerdo en reportar todos los casos de basura en las calles. También acordaron tomar dos horas a la semana para recoger basura. Una vez cada dos semanas, los miembros se comunican entre sí para reportar la recolección de basura.

El Senado de los Estados Unidos *es* una organización. Los senadores deben seguir ciertas reglas para convertirse en miembros del Senado. Solamente puede haber cien senadores. Uno de sus principales intereses radica en elaborar las leyes para el país. Para aprobar una ley, los senadores deben reunirse en el Senado y votar.

Diez personas naufragaron en una isla. A todos les interesa salvar sus vidas. Sin embargo, ellos *no* pertenecen a una organización. Ninguno es capaz de elaborar un conjunto de reglas en las que todos puedan estar de acuerdo.

¿Cree usted que ahora sabe lo que es una organización?

Si contesta afirmativamente, devuelva este folleto a la persona que se lo dio.

Si la respuesta es no, vuelva a leer el material del folleto. Después, devuélvalo.

Cuando usted esté listo, se le harán algunas preguntas acerca de lo que acaba de leer.

Una vez que terminaron el texto breve, los estudiantes toman una prueba de dominio.

1. ¿Cuál de las siguientes es una organización?
   a) los niños jugando en la calle
   b) el presidente de los Estados Unidos
   c) la gente en un concierto
   d) los Niños exploradores

2. ¿Cuál de estos *no* es una organización?
   a) el equipo de fútbol del vecindario
   b) los niños que están en los columpios en el patio
   c) el Consejo de la ciudad
   d) las Niñas exploradoras

3. El Club de la Vara Caliente es un(a)
   a) reunión
   b) consejo
   c) organización
   d) gobierno

4. ¿Cuál se aplica como verdadero para *todas* las organizaciones?
   a) Tienen reglas e intereses comunes
   b) Deben tener por lo menos diez miembros
   c) Los miembros deben pagar cuotas
   d) El miembro de mayor edad es siempre el líder

5. ¿Cuál se aplica como verdadero para *todas* las organizaciones?
   a) Debe haber por lo menos dos miembros
   b) Solamente pueden pertenecer los adultos
   c) Dos miembros deben reunirse cada semana
   d) Siempre tienen interés en asuntos del gobierno

6. ¿Cuál de las siguientes aseveraciones *no siempre* es verdadera para una organización.
   a) Todos los miembros de una organización tienen la misma edad
   b) Hay más de un miembro
   c) Todos los miembros comparten el mismo problema o los mismos intereses
   d) Todos los miembros están de acuerdo con ciertas reglas

7. Una organización es:
   a) una reunión de gente en un mismo lugar
   b) un grupo de personas que vota por el mismo hombre
   c) un grupo de personas que acostumbra hacer muchas cosas en la misma manera cada vez que se reúnen
   d) un grupo de personas que comparten reglas y que hacen cosas juntas porque tienen los mismos intereses o problemas

8. Una organización es un tipo de:
   a) gobierno
   b) persona
   c) grupo
   d) reunión

Donde sea necesario, se pedirá a los estudiantes que expliquen el significado y el contenido de sus colecciones. Se pueden asignar diferentes conceptos simultáneamente.

El maestro o los estudiantes deben preparar un tablero, que se use para resaltar ejemplos y no-ejemplos del concepto. Como en el caso de las carpetas de conceptos, en el tablero se pueden presentar materiales escritos o pictóricos. Los ejemplos y no-ejemplos deben estar relacionados entre sí y se deben rotular apropiadamente. Una vez que se haya desarrollado el tablero inicial, se puede animar a los estudiantes para que busquen ejemplos adicionales y no-ejemplos similares, para que los añadan a la presentación. A continuación se presenta una muestra de una presentación de un tablero acerca del *transporte.*[6]

Estos son transportes	Estos no son transportes
(Coloque fotografías de los siguientes objetos bajo la columna apropiada)	
Autobús lleno de pasajeros	Cuarto lleno de gente
Metro	
Aviones	Papalote
Tren	
Carro de golf	Noria
Barcos	
Submarino	Pez en el agua
Balsa	
Cohete	Cables de telégrafo
Camión	
Bicicleta	Bicicleta estacionaria
Aerodeslizador	
Globo	Nube
Auto	
Dirigible	Banca en el parque
Motocicleta	
Caballo	Gato
Vagón	
Diligencia	Caballito mecedor
Tractor	
Carro de bueyes	Molino de viento
Rikisha	
Trineo de perros	Lanzar una flecha

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 3 a) Distinguir entre las dimensiones colectivas y personal del aprendizaje de conceptos, y b) identificar y describir brevemente las tres etapas de la preparación para la enseñanza de conceptos

1. ¿Qué son las dimensiones personal y colectiva de los conceptos?
2. Identifique y describa brevemente las tres etapas de la preparación para la enseñanza de conceptos

OBJETIVO 4 a) Identificar cinco dimensiones que pueden evaluarse en el aprendizaje de conceptos, y ordenarlas de acuerdo con su nivel de complejidad, y b) identificar y describir brevemente tres procedimientos para evaluar las dimensiones personales de los conceptos de los estudiantes

Actividad de aprendizaje 4

Medición del aprendizaje de conceptos

A lo largo de los ejemplos de la sección anterior, ya se han sugerido varias propuestas para medir el aprendizaje de conceptos. Una medida básica para saber si se aprendió o no un concepto tiene que ver con la habilidad para discriminar correctamente entre nuevos ejemplos del concepto y no-ejemplos del mismo. A menos que el estudiante realice satisfactoriamente esta prueba fundamental, no se puede decir que se haya dado el aprendizaje. Una dimensión más compleja del aprendizaje de conceptos la constituye la habilidad para verbalizar la regla del concepto. Particularmente, a los niños más pequeños se les dificulta esta tarea, a pesar de que desempeñan satisfactoriamente las tareas de discriminación.

Esencialmente, la medición del aprendizaje de conceptos se puede visualizar ligada a las siguientes dimensiones, que se ordenan de mayor a menor complejidad:

1. Identificación de atributos esenciales y secundarios
2. Discriminación entre ejemplos y no-ejemplos
3. Identificación de la regla del concepto
4. Habilidad para relacionar el concepto con otros
5. Uso del concepto de manera original

En función de la trascendencia del concepto y de los objetivos del maestro, el dominio se puede valorar en una o en todas las dimensiones. Para muchas actividades de enseñanza simples, en las que se trata de identificar los atributos esenciales, una prueba de discriminación será suficiente. En otras situaciones será necesario medir las cinco dimensiones.

Medición de las dimensiones personales del aprendizaje de conceptos

Con frecuencia, el maestro desea explorar las dimensiones personales del aprendizaje de conceptos, ya sea antes o después de la enseñanza correspondiente. Tal valoración puede llevarse a cabo de manera informal por medio de discusiones abiertas, de cuestionarios simples por escrito, o de inventarios. Las figuras 6.5 y 6.6 constituyen este tipo de propuestas. Aquí se bosquejan tres actividades alternativas para llevar a cabo el diagnóstico. La primera se tomó prestada de los estudios de Michael Wallach y Nathan Kogan sobre el pensamiento de los niños, la segunda se base en la investigación que sobre las estrategias de pensamiento condujo Hilda Taba, y la tercera emplea una técnica que se conoce como *mapa conceptual*, en la cual se representan en un diagrama las relaciones del concepto.

Juegos conceptuales

Aunque la actividad de Wallach y Kogan se desarrolló para los niños pequeños, se puede aplicar a todos los niveles y en todas las materias. Se le llamará el *Juego de las cosas* parecidas. Los conceptos de cualquier área curricular pueden substituir a los que se presentan en el ejemplo de aquí. Se pueden emplear con los estudiantes, instrucciones parecidas a las que aquí se usan. Y también se pueden modificar cuando sea necesario para las diferentes edades o conceptos.

> "En este juego voy a decir el nombre de dos objetos, y quiero que ustedes piensen en todas las cosas en que ambos se parecen. Puedo nombrar dos objetos cualesquiera —como puerta y silla. Pero cualquier cosa que yo diga, el trabajo de ustedes será pensar en todas las formas en que estos dos objetos se parecen. Por ejemplo, díganme en que se parecen una manzana y una naranja." (Entonces el niño responde). "Eso está muy bien. Ya dijiste muchas cosas que yo había pensado. Creo que también podrías decir que ambas son redondas, dulces, que tienen semillas y que son frutas, que tienen cáscara y que crecen en árboles —cosas como éstas. Las tuyas estuvieran bien también."[7]

Se pueden emplear conjuntos de objetos, eventos o personas parecidas como las que se enlistan, con algunas instrucciones básicas.

Díganme todas las formas en las que se parecen los cuadrados y los cuadriláteros.

Díganme todas las formas en las que se parecen lo afilado y lo achatado.

Díganme todas las formas en las que se parecen una litografía y una impresión.

Díganme todas las formas en que se parecen un río y un arroyo.

Díganme todas las formas en las que se parecen los cohetes y los aviones.

Díganme todas les formas en las que se parecen el amor y el odio.

Díganme todas las formas en las que se parecen la densidad y los pies cúbicos.

Díganme todas las formas en las que se parecen las corrientes de agua y de aire.

Díganme todas las formas en las que se parecen las iglesias y los bancos.

Díganme todas las formas en las que se parecen los arquitectos y los ingenieros.

Bajo el supuesto de que usted dirige una clase acerca del gobierno, tal vez quiera usar esta actividad para comparar los conceptos de los estudiantes sobre

El colegio electoral y la legislatura
Elecciones primarias y elecciones presidenciales
Ciudad y estado
Norma y ley
Privilegio ejecutivo y revisión judicial

La lista de conceptos puede ser tan amplia o breve como usted lo desee.

La estrategia Taba

Hace varios años, Hilda Taba desarrolló una estrategia sistemática que después sus colegas pulieron —que permitía al maestro diagnosticar fácilmente el estado conceptual del estudiante. Su estrategia constaba de tres pasos claves que debían llevarse a cabo exactamente en la secuencia indicada, dándole a cada uno de ellos todo el tiempo que se necesitara. Los tres pasos básicos son:

1. Enumerar y enlistar las respuestas de los estudiantes a una pregunta introductoria.
2. Hacer que los estudiantes agrupen sus respuestas.
3. Hacer que los estudiantes les pongan nombres a los grupos.

Dentro de cada una de estas tres actividades claves, existe un papel estructurado que el maestro debe cumplir. El *NorthWest Regional Educational Laboratory* (El Laboratorio Regional del Noroeste en Educación) desarrolló algunas preguntas y afirmaciones apropiadas que el maestro puede usar para llevar a cabo este rol. La secuencia que se presenta a continuación se tomó y se adaptó de su análisis del papel del maestro.[8]

1. *Enumeración y listado*

   Pregunta introductoria. Haga una pregunta abierta en la cual se necesite que los alumnos recuerden una información relativa al concepto que se va a analizar y a ampliar.

   "¿Qué les viene a la mente cuando escuchan la palabra herencia?"

   "¿Qué saben acerca de los triángulos?"

   "¿Qué piensan cuando escuchan la palabra poesía?"

   Centrar nuevamente la afirmación. Cuando las respuestas indican que los estudiantes empiezan a desviarse del tema, atraiga su atención hacia la pregunta introductoria:

   "Permítanme repetir la pregunta original."

   Aclaración de la pregunta. Con frecuencia los estudiantes utilizan un término confuso o ambiguo. Pídales que lo aclaren.

   "¿Qué tipo de pinturas modernas?"

   "¿Me pueden dar un ejemplo de una persona 'fuera de onda'?"

   "¿Me puedes ayudar? Creo que no entiendo lo que quieres decir por eso".

   Resumen de la pregunta. Con frecuencia el estudiante responde a la pregunta introductoria con un párrafo o dos. Pídale que resuma la idea principal.

   "¿Cómo podemos poner eso en el pizarrón?"

   "¿Cómo podemos escribir eso en una oración?"

   "¿Podrían ayudarme? ¿Cómo podríamos ponerlo en este pequeño espacio en el pizarrón?"

   Organización de la pregunta. Intente obtener tanta información como sea posible.

"¿Hay algo que se haya olvidado?"

"¿Pueden pensar otras cosas?"

2. *Agrupamiento de las respuestas*

Preguntas de agrupamiento. En la pregunta inicial en el proceso de agrupamiento requiere que los estudiantes agrupen sus respuestas en la forma que ellos deseen.

"Revisen su lista. ¿Pueden ustedes encontrar algunos aspectos que puedan agruparse?"

"¿Existen algunos aspectos en el pizarrón que puedan agruparse?"

Pregunta lógica de agrupamiento. Un elemento clave en el proceso de agrupamiento es centrar la atención en el criterio a emplear para categorizar los diferentes aspectos. Cuando los alumnos no encuentran la misma de manera automática, pídales una razón.

"¿Por qué pusieron _____, _____, y _____ juntos"?

3. *Poner nombres a los grupos*

Pregunta para poner nombres. La pregunta básica en el proceso para asignar nombres, requiere que los estudiantes analicen un grupo de respuestas y que establezcan un nombre para el conjunto.

"Veamos el primer grupo. ¿Qué título le pondrían a esta lista?"

A diferencia del modelo anterior, el esquema de Taba debe seguirse *exactamente* en el orden que se especifica. También es importante que el maestro acepte *todas* las respuestas de los alumnos sin juzgar si son correctas o no. Pues, aunque probablemente los estudiantes ofrezcan proposiciones incorrectas o conjuntos o nombres aparentemente ilógicos, el papel del maestro en este modelo *no* consiste en desafiar o corregir, sino en aceptar y enlistar todas las respuestas. Recuerde que el objetivo es analizar y aumentar las asociaciones conceptuales. A este respecto, cuando los alumnos no estén de acuerdo con las asociaciones que formen sus compañeros, se les debe recordar que cada organización conceptual individual es única y que las reglas de la discusión en este caso *requieren que haya libertad de expresión.*

En este punto, regrese a la discusión que se indicó anteriormente y vuelva a leer los procedimientos antes de pasar a la siguiente

forma de respuesta. Necesitará tener claramente en mente los procedimientos de Taba para finalizar esta actividad con éxito. Complete usted mismo la forma de respuesta. Usted descubrirá que tan bien ha internalizado una dimensión del procedimiento de Taba para el diagnóstico de conceptos —manejar las respuestas de los estudiantes— por medio de una simulación de la actividad con estudiantes hipotéticos.

Forma de respuesta

Usted tiene el papel del maestro y acaba de hacerle a un grupo de alumnos de preparatoria la siguiente pregunta "¿Qué les viene a la mente cuando escuchan la palabra drama?" Algunos estudiantes respondieron en la forma en que se indica abajo. Usted está parado junto al pizarrón, con el gis en la mano, listo para registrar respuestas. Después de cada una de las mismas, note cómo manejaría sus afirmaciones o exactamente cómo respondería a las mismas. Recuerde que debe permanecer en su papel y responder tal y como lo haría si estuviera hablándole a cada alumno. Sea tan específico como pueda en sus respuestas cuando les pida mayor claridad, etc.

1. *Paula*: "Pienso en mucha acción y buenas actuaciones."
2. *Perry*: "Me recuerda cuando era un niño y mi abuelo me llevó a ver una obra de Shakespeare. Yo no sabía qué iba a pasar. Estaban todas esas personas con ropas graciosas y no comprendía gran parte de lo que decían."
3. *Tito*: "Me recuerda a la vida y cómo son realmente las cosas."
4. *Wally*: "Cuando tienes un drama, siempre tienes un gran reparto de personajes."
5. *Pam*: "Eso no es cierto, Wally, recuerdo que una vez leí un drama que solamente tenía dos personajes."
6. *Mary*: Parece que los dramas siempre tratan de las emociones que toda la gente tiene."
7. *Dorothy*: "Yo me imagino los sábados en la noche y mi familia."
8. *Jack*: "Yo me imagino que el drama es un manojo de líneas y discursos inteligentes."
9. *Taffy*: "Me hace pensar en lo mucho que me gustan las obras musicales."

Cuando haya terminado su actuación, verifique con los demás que también hayan hecho el ejercicio para ver cómo respondieron a los estudiantes. Analice todos los conjuntos de respuestas a la luz de los procedimientos de Taba que se especificaron. ¿Qué tanto se parecen sus respuestas al formato que se sugirió? Finalmente, tome en cuenta el siguiente análisis para evaluar el suyo propio.

1. *Paula*: Su respuesta simplemente se puede reconocer y registrar como alguna variación de "Mucha acción y buenas actuaciones." Una respuesta alternativa menor sería preguntar "¿Quieres que enliste por separado 'mucha acción' y 'buenas actuaciones'?"
2. *Perry*: Es un poco verboso. Necesita pedirle que resuma. Cualquier forma de lograrlo sin hacer que renuncie a su comentario original está bien. Por ejemplo, "¿Cómo puedo resumirlo en este pequeño espacio?"
3. *Tito*: Puede aceptar esta respuesta tal y como está, o, para asegurarse de que todos la comprendan, puede preguntar, "¿Puedes dar un ejemplo de lo que quieres decir?"
4. *Wally*: Registre "Siempre tienen un gran reparto de personajes", *aunque la asociación sea incorrecta.* Usted está *diagnosticando* el nivel de conocimiento que el estudiante tiene, independientemente del que se trate. Para obtener una valoración honesta debe establecer la regla básica de la discusión explicándoles que "Se trata de saber lo que la gente piensa cuando escucha la palabra *drama.* Más tarde se tratará de examinar si las cosas que se dijeron eran correctas o equivocadas."
5. *Pam*: Dígale que recuerde las reglas básicas de la discusión, y verbalice la que se acaba de citar.
6. *Mary*: Solamente registre "Parece que siempre tratan de las emociones que toda la gente tiene."
7. *Dorothy*: Se le debe pedir que aclare. Pregúntele, ¿Podrías ayudar al grupo? ¿Qué quieres decir con "Sábados en la noche y mi familia?"
8. *Jack*: Solamente registre "Un manojo de líneas y discursos inteligentes."
9. *Taffy*: Solamente registre "Lo mucho que me gustan las obras musicales." La asociación indirecta o negativa de Taffy es clara y directa.

Su lista final en el pizarrón podría aparecer en una forma similar a la siguiente:

Mucha acción y buenas actuaciones
(El resumen de la proposición de Perry)
La vida, las cosas como realmente son (si usted pidió un ejemplo, se puede anotar también)
Siempre tienen un gran reparto de personajes
(La respuesta de Pam después de que se le haya recordado la regla básica)
Parece que siempre tienen que ver con las emociones que toda la gente tiene
Los sábados en la noche y mi familia (a continuación se escribe la aclaración del significado de los términos)
Un manojo de líneas y discursos inteligentes
Lo mucho que me gustan las obras musicales

Una vez que usted haya internalizado algunos de los procedimientos básicos para responder la primera fase de la estrategia de Taba, estará preparado para intentar llevar a cabo los *tres* pasos con un auditorio real. Si desea probar su competencia al respecto, organice un grupo de siete a diez alumnos para una clase de microenseñanza. (Menos de siete alumnos restringiría considerablemente la cantidad de interacción, aunque aún es posible llevar a cabo la actividad). Seleccione un concepto que considere apropiado y potencialmente interesante para el grupo. Tómese cerca de tres minutos para hacer una introducción a la situación y después inicie la estrategia.

Mapas conceptuales

Los *mapas conceptuales*, así como la técnica relacionada con los mismos, llamada *mapas semánticos*, se pueden usar para demostrar la comprensión de las relaciones significativas entre los conceptos. Los mapas conceptuales son diagramas que representaban las formas en las cuales un individuo enlaza los conceptos en una red cognoscitiva. Por ejemplo, después de estudiar una unidad de geografía, se les puede proporcionar la siguiente lista de conceptos:

Transporte
Cuerpos de agua
Tierra
Lagos
Océanos
Ríos
Nivel del mar

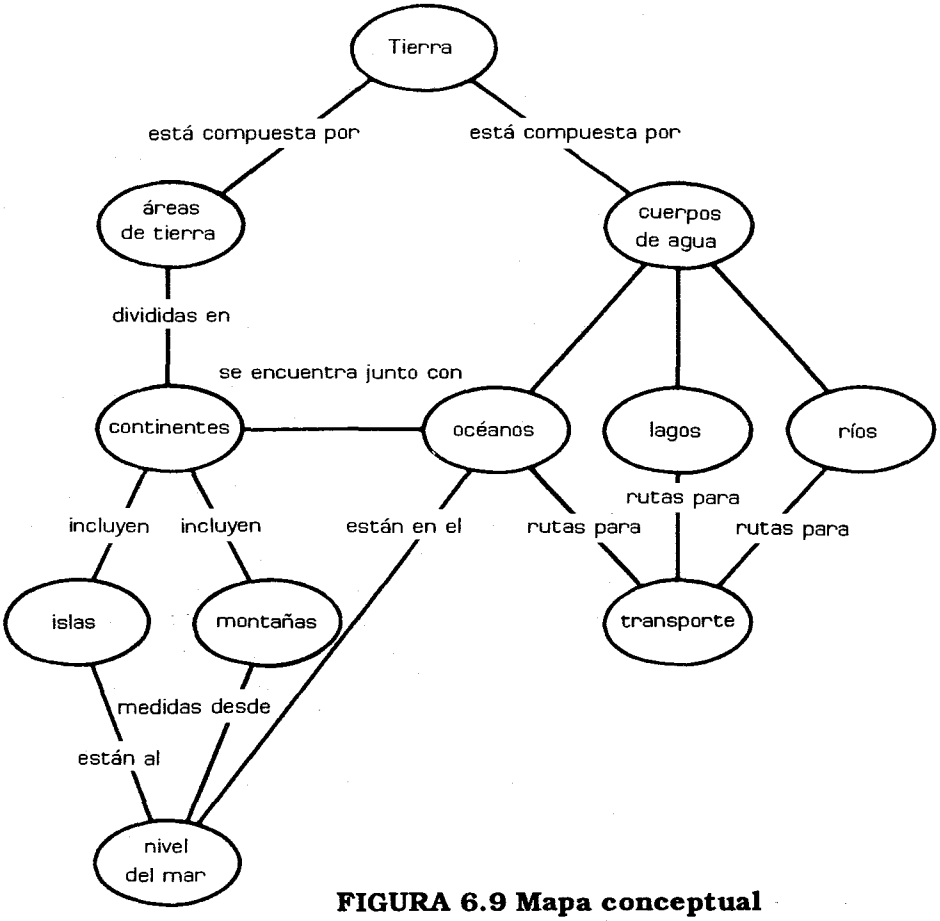


FIGURA 6.9 Mapa conceptual

Areas de tierra
Continentes
Montañas
Islas

Primero se les puede pedir que los ordenen por rangos, del más al menos general. Después se les solicita que completen un mapa para demostrar su comprensión de las relaciones entre los conceptos. Se les puede decir que *Tierra* es el concepto más inclusivo, o el que debe emplearse como punto de partida en el mapa. Los mapas deben consistir en diagramas y enunciados que los unan, tal como se presenta en la figura 6.9. Las palabras que asocien los elementos del mapa ayudan a aclarar las relaciones del concepto.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 4 a) Identificar cinco dimensiones que pueden evaluarse en el aprendizaje de conceptos y ordenarlas de acuerdo a su nivel de complejidad, y b) identificar y describir brevemente los tres procedimientos para la evaluación de las dimensiones personales de los conceptos de los estudiantes

1. Enliste cinco dimensiones diferentes del aprendizaje de conceptos que se pueden medir, y arréglelas en un orden de complejidad decreciente, empezando por el proceso más complejo hasta llegar al menos complejo.
2. Identifique y describa brevemente tres procesos para valorar las dimensiones personales de los conceptos en los estudiantes.

PRUEBA FINAL DE DOMINIO

Al principio, se le pidió que valorara lo que usted sabía acerca de los conceptos por medio de una prueba básica de falso/verdadero. Vuelva a examinar sus respuestas a esta primera prueba para determinar qué tanta información ha logrado dominar en este capítulo. Para probar el dominio que usted posee sobre los diferentes objetivos que se plantearon para este capítulo, vea cuántas preguntas puede responder de las que se presentan a continuación.

1. Mencione por lo menos cuatro maneras diferentes en las cuales se usa el término *concepto* en la literatura educativa.
2. ¿Cuál es la información básica que se requiere para enseñar un concepto?
3. ¿En qué difieren los atributos esenciales de los secundarios?
4. Identifique por lo menos dos razones básicas por las cuales los conceptos son importantes.
5. Identifique por lo menos tres sistemas de clasificación de los conceptos y explique su significado.
6. ¿Cuál es el sistema de clasificación de los conceptos que toma en cuenta las diferencias de desarrollo? ¿De qué manera lo hace?
7. ¿En qué difieren las dimensiones colectiva y personal de los conceptos?
8. Resuma los siete pasos en el Modelo Básico de Enseñanza.
9. ¿Cuáles son tres niveles diferentes del aprendizaje de conceptos que se pueden medir?

Respuestas correctas para los ejercicios

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: ¿Qué sabe usted acerca de los conceptos?

1. V
2. F
3. V
4. F
5. F
6. F
7. F
8. F
9. F
10. F

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Comparar cuatro ejemplos de conceptos

Estos cuatro ejemplos lo debieron haber sensibilizado sobre lo que es confrontar un concepto por primera vez. Para que se puedan clasificar como Mellinarks, los ejemplos deben tener manchas, un punto negro y una cola. Los ejemplos de un Moke solamente tienen un atributo que los define, esto es, que tienen la misma altura. Las características esenciales de los Florgidorfles son la altura y el número de brazos, mientras que los Trugs *pueden ser* triángulos sombreados, *o bien* cuadriláteros sin sombras.

Respuestas Correctas para las pruebas de dominio

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 1

1. a) Se emplea como sinónimo de "idea"; b) como sinónimo de "tema" o "tópico"; c) como un enunciado general, inclusivo o amplio; d) para hablar de la estructura básica o de los elementos de una disciplina; e) como categorías dentro de las cuales se agrupa el conocimiento o la experiencia de las personas.
2. Nombres, atributos esenciales, reglas.
3. Usted pudo haber enlistado diferentes atributos secundarios. Considere los que a continuación se presentan a manera de comparación:
mamífero — color; árbol — tamaño; río — longitud; invierno — temperatura; número primo — tamaño; montaña — lugar; estado — tamaño; muerte — edad; nube — forma; peine — color.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 2

1. Las respuestas deben ser semejantes a las siguientes definiciones:

   a) *Concretos.* Son los conceptos que se pueden percibir directamente a través de uno de los cinco sentidos.

   b) *Abstractos.* Son los que no se pueden percibir directamente a través de uno de los cinco sentidos.

   c) *Formales.* Son los conceptos que se adquieren a través de canales sistemáticos de enseñanza.

   d) *Informales.* Son los conceptos que se adquieren por medio de canales indirectos y que no están organizados.

   e) *Conjuntivos.* Son los conceptos que se definen por un único conjunto de cualidades o características.

   f) *Disyuntivos.* Son los conceptos que se definen por dos o más conjuntos alternativos de cualidades o características.

   g) *Relacionales.* Son los conceptos que se definen por las relaciones entre los objetos o eventos.

   h) *Activos.* Son los conceptos que se adquieren por medio de la acción.

   i) *Icónicos.* Son los conceptos que se adquieren a través de imágenes o fotografías.

   j) *Simbólicos.* Son los conceptos que se adquieren por medio de formas verbales o simbólicas (como la lectura y el discurso).

2. Activos, icónicos y simbólicos; concretos y abstractos.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 3

1. Las dimensiones personales de los conceptos son todas las asociaciones personales y secundarias, correctas o incorrectas, con las cuales un individuo identifica el nombre de un concepto. Las dimensiones colectivas de los conceptos son las propiedades esenciales que comparten y con las cuales están de acuerdo aquellos que pueden identificar correctamente ejemplos y no-ejemplos de un concepto.
2. El proceso de tres etapas debe darse de la siguiente manera. Inicialmente, el maestro determina si un concepto es o no apropiado para *enseñarse* (Inventario de pertinencia del concepto). Si el concepto es apropiado para enseñarse, entonces se analiza y se bosquejan algunas consideraciones para la planeación de la enseñanza (Inventario de planeación de prerrequisitos). Finalmente, se desarrolla un conjunto detallado de procedimientos para la enseñanza del concepto (Modelo básico para la enseñanza de conceptos).

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 4

1. La disposición correcta de los aspectos en orden de complejidad decreciente es:

   Uso del concepto en una manera novedosa
   Habilidad para relacionar el concepto con otros conceptos
   Identificación de la regla del concepto
   Discriminación entre los ejemplos y los no-ejemplos
   Identificación de atributos esenciales y secundarios

2. El Juego de las cosas parecidas constituye una propuesta. En el mismo se pide a los estudiantes que describan en que se parecen determinados conjuntos de objetos, eventos o personas, en respuesta a una serie de preguntas abiertas. Una segunda propuesta la constituye la estrategia de tres pasos que desarrolló Hilda Taba para evaluar las asociaciones que hace un grupo de alumnos para un concepto en particular. Los pasos que se siguen son: enumerar y enlistar las asociaciones, agruparlas y, finalmente, asignar nombres a los grupos que se formaron. Y en una tercera propuesta se pide a los estudiantes que completen un diagrama simple de cadenas conceptuales parecido al que se presenta en la figura 6.4.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba final de dominio

Sus respuestas deben parecerse a las siguientes:

1. Como ideas; como temas o tópicos: como una enunciado general e inclusivo; como elementos o estructuras de una disciplina; o como categorías dentro de las cuales se organiza y relaciona el conocimiento y la experiencia.
2. Nombre, atributos esenciales, atributos secundarios, regla, ejemplos y no-ejemplos.
3. Los atributos esenciales son las características substanciales y definitorias de los conceptos. Los atributos secundarios son aquellos que están presentes frecuentemente en los ejemplos de un concepto pero que no son esenciales.
4. Los conceptos simplifican el ambiente; simplifican la tarea de aprendizaje; facilitan la comunicación; ayudan a distinguir entre la imaginación y la realidad; y enriquecen la vida de los seres humanos.
5. Concretos y abstractos; conjuntivos, disyuntivos y relacionales; formales e informales; activos, icónicos y simbólicos. (Revise las páginas 240-243 para los significados.)
6. Activos, simbólicos e icónicos. (Véase la página 242 para los significados.)
7. Las dimensiones personales son las asociaciones personales que tiene cada persona con los conceptos; las dimensiones colectivas son los atributos básicos o esenciales de los conceptos y que la gente comparte.
8. a) Completar el Inventario de pertenencia del concepto y el Inventario de planeación de prerrequisitos.

   b) Desarrollar una introducción a la secuencia de la enseñanza. La introducción debe orientar al estudiante hacia la tarea y estimular su curiosidad

c) Preparar el conjunto de ejemplos y de no-ejemplos que se identificaron y disponerlos en algún orden lógico para su presentación. (No hay reglas de dificultad y rapidez que digan cuántos deben ser; pero se puede considerar siete como una regla.) Incluir por lo menos un ejemplo que sea el mejor o el más claro y que ilustre un tipo ideal del concepto. Pedir a los estudiantes que comparen todos los ejemplos con el mejor o el más claro, y darles retroalimentación.

d) Desarrollar un conjunto de señales, instrucciones y preguntas, así como de actividades a los estudiantes para los materiales didácticos, que capten la atención hacia los atributos esenciales, y hacia las similitudes y diferencias entre los ejemplos y los no-ejemplos. En los materiales escritos, las señales pueden ser flechas, notas al margen, subrayados, y otros parecidos. En los lugares en que los atributos esenciales no se puedan identificar claramente o sean ambiguos, se puede centrar la atención en unos cuantos casos que ejemplifiquen de la mejor manera y más clara el concepto y también se puede ayudar a los alumnos a recordar sus características sobresalientes.

e) Cuando exista una definición clara del concepto, presentarla o en términos funcionales en algún punto de la enseñanza.

f) Por medio de la discusión, ubicar el concepto en su contexto en relación con otros conceptos que formen parte del conocimiento previo del estudiante.

g) Valorar el dominio del concepto en un nivel mínimo, a saber; determinar si los estudiantes pueden discriminar o no correctamente entre los ejemplos y los no-ejemplos.

h) Valorar el dominio del concepto en niveles más avanzados, consistentes con las capacidades de desarrollo de los estudiantes y con los objetivos del maestro.

9. Identificación de atributos esenciales y secundarios; discriminación entre ejemplos y no-ejemplos; identificación de la regla del concepto; habilidad para relacionar el concepto con otros conceptos; uso del concepto de manera novedosa.

Notas

1. Jerome Kagan, "Preschool Enrichment and Learning", *Interchange* II (1971): 17.
2. Jerome S. Bruner, *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing* (Nueva York; W. W. Norton, 1973), p. 316
3. *Ibid.*, pp. 327.328.
4. *Teacher's Guide for Attribute Games and Problems* (Nueva York: McGraw-Hill, 1968), pp. 74-77.
5. Adaptación de A.M. Voelker y J.S. Sorenson, *An Analysis of Selected Classificatory Science Concepts in Preparatorian for Writing Tests of Concept Attainment*, Working paper No. 57 (Madison, WI: Research and Development Center for Cognitive Learning, University of Wisconsin, 1971).
6. Peter H. Martorella, *Elementary Social Studies: Developing Reflective, Competent, and Concerned Citizens* (Boston: Little, Brown and Company, 1985), p. 92.
7. Michael Wallach y Nathan Kogan, *Modes of Thinking in Young Children* (Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1965), p. 32.

8. John A. McCollum y Rose Marie Davis, *Trainer's Manual: Development of Higher Level Thinking Abilities*, rev. ed. (Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 1969), pp. 160-161.
9. Joseph D. Novak y D. Bob Gowin, *Learning How to Learn* (Cambridge University Press, 1984).
10. John E. Heimlich y Susan D. Pittleman, *Semantic Mapping: Classroom Applications*. (Newark, DE: International Reading Association, 1986).

Bibliografía adicional

Bank, Adrienne, et al. *A Practical Guide to Program Planning: A Teaching Models Approach*, Nueva York: Teacher's College Press, 1981.

Brown, Roger. *Words and Things*, Nueva York: Free Press, 1968.

Bruner, Jerome S., et al. *A Study of Thinking*. Nueva York: John Wiley & Sons, 1956.

Carroll, John B. "Words, Meanings and Concepts", *Harvard Educational Review XXIV* (Spring 1964): 178-202.

Eisner, Elliot W. *Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach*. Nueva York: Longman, 1982, pp. 27-46.

Gagné, Robert M. *The Conditions of Learning*, 4a. ed. Nueva York: Holt Rinehart & Winston, 1985.

Heimlich, Joan E. y Susan D. Pittleman. *Semantic Mapping: Classroom Applications*. Newark, DE: International Reading Association, 1986.

Howard, R. W. *Concepts and Schemata: An Introduction*. Filadelfia: Cassell, 1987.

Marzano, Robert J., et al. *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1988.

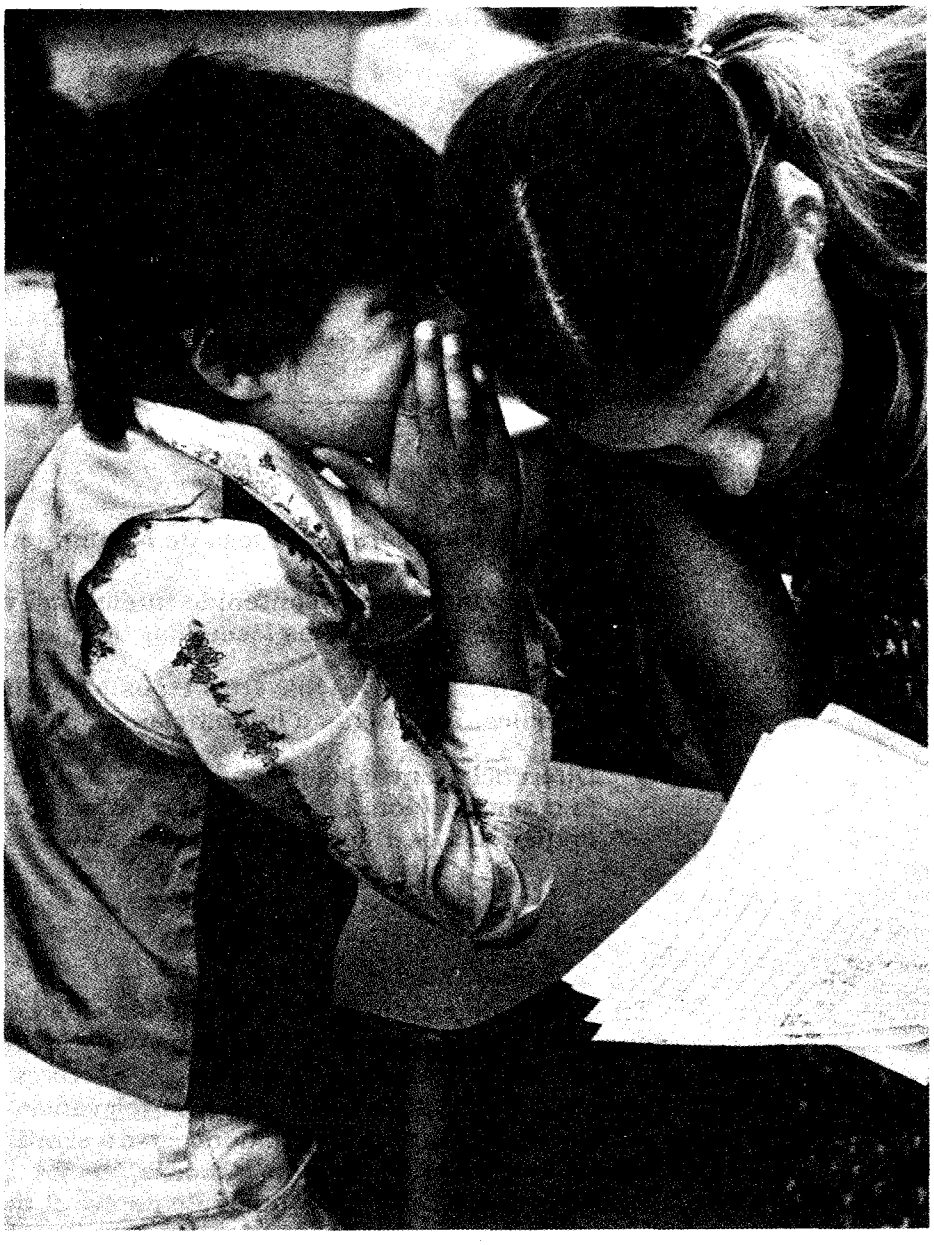
Novak, Joseph D. y D. Bob Gowin. *Learning How to Learn*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 1984.

Ribivich, Jerilyn K. "A Methodology for Teaching Concepts", *The Reading Teacher* (Diciembre 1979): 285-289.

Taba, Hilda. *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*. Cooperative Research Project no. 2404. Washington, D.C.: U.S. Office of Education, 1966.

Tennyson, R.D., & M.J. Cocchiarella, "An Empirically Based Instructional Design Theory for Teaching Concepts", *Review of Educational Research*, 56, 1986, pp. 40-71.

Vygotsky, L.S. *Thought and Language*. Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar, ed. y trad. Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1962.



7

Técnicas de comunicación interpersonal

Sandra Sokolove Garrett
Myra Sadker — David Sadker

OBJETIVOS

1. Describir las características de la conducta de atención
2. Diferenciar entre el contenido intelectual y el contenido emocional de los mensajes (escuchar de manera activa)
3. Diferenciar entre los tres tipos de reflexión —mensajes verbales, conductas e inferencias
4. Diferenciar entre las preguntas de inventario que a) estimulan la comunicación, b) aclaran la información, c) identifican discrepancias, y d) buscan alternativas o soluciones

En épocas de cambios rápidos, cuando existen pocas cosas en las cuales creer, hay una máxima que ha resistido la prueba del tiempo: "Conócete a tí mismo." El mensaje que Sócrates dio a sus discípulos hace cientos de años aún tiene gran relevancia para los maestros y los alumnos de la actualidad. Conocerse a sí mismo es algo que pocas veces se discute en el aula. Además, en los tiempos actuales de reforma educativa, en los que se enfatiza el dominio cognoscitivo, raramente se incluye en el plan de estudios de la mayoría de los programas de formación de maestros, el desarrollo de estrategias de enseñanza para facilitar tal búsqueda.

En este capítulo, usted tendrá la oportunidad de dominar técnicas de comunicación interpersonal positivas —la comunicación que conduce hacia la autoinvestigación y hacia un mayor autoconocimiento. Si bien en el presente capítulo se enfatiza la interacción con los estudiantes, estas técnicas también tienen importantes implicaciones para la comunicación eficaz con los padres y los colegas.

La búsqueda del auto-conocimiento como una dimensión crucial del desarrollo y del crecimiento saludable, descubre sus raíces en los textos de la psicología humanística. Esta rama de la psicología representa un cuadro dinámico y positivo de la naturaleza de los seres humanos. Entre sus principios básicos se encuentra el que considera que las personas son libres y únicas, y que frente a la posibilidad de elegir, intuitivamente escogerán caminos eficaces para la acción. Los psicólogos humanistas también creen que, para actuar de la manera más eficaz y para incrementar al máximo el potencial individual, la gente debe primero tener conciencia de sus pensamientos y sentimientos sobre sí mismos (autopercepciones) y sobre el mundo. Por medio de la descripción consciente de estos pensamientos (cognición) y sentimientos (afecto), las personas pueden obtener conciencia de la manera en que dichos estados influyen en su conducta. Así, las relaciones entre los pensamientos, los sentimientos y las conductas forman un anteproyecto de vida. Incluso la manera en que estas piezas individuales toman forma dentro de este anteproyecto, no necesita permanecer estática. De acuerdo con los psicólogos humanistas, todos los seres humanos son responsables y tienen control de sus propias acciones.

Weinstein y Fantini (1970)[1] proponen que con frecuencia los pensamientos y sentimientos que tienen las personas sobre sí mismos se centren alrededor de tres amplias áreas de interés, que denominan como *identidad*, *unión* y *poder*. Por ejemplo, los autores afirman que la mayoría de las personas tienen un profundo interés (pensamientos y sentimientos) sobre sí mismos y sobre su sentido de identidad. Se hacen preguntas tales como, "¿Quién soy yo?", "¿Hacia dónde voy?", "¿Qué quiero lograr en la vida?" A la mayoría de les personas también les interesan sus relaciones con los demás. Se pueden preguntar: "¿De qué manera me adapto o me relaciono con los demás? ¿Le agrado a la gente? ¿Quieren las personas estar conmigo?" Y más aún, toda la gente necesita definir sus propios límites, desarrollar un sentido de poder que les permita tomar cierto grado de control sobre sus vidas.

Aunque diferentes psicólogos han explicado otras áreas de interés [McClelland (1961), logro, afiliación, poder; Schutz (1967), inclusión, control y afecto; Glasser (1965), relación, respeto; Horney (1942), sentido de competencia y aprobación], la mayoría puede incluirse en el modelo de Weinstein y Fantini. Independientemente de los nombres que se presentaron, los psicólogos humanistas enfatizan que el desarrollo saludable depende de la habilidad consciente de la gente para definir su conducta. Además, consideran que una parte crítica del proceso de aprendizaje es la habilidad para juzgar si los pensamientos o sentimientos que uno tiene son productivos o improductivos, para después realizar las modificaciones o

ajustes que sean necesarios. El objetivo último de esta búsqueda del autoconocimiento es lograr un mayor autocontrol y una vida más productiva.

Alschuler y sus colegas (1975) presentan como resultado de su trabajo la siguiente definición de auto-conocimiento: "Una descripción verbal de las respuestas internas y externas características o habituales en uno (pensamientos, sentimientos y acciones) frente a un conjunto de estímulos similares, y las consecuencias de dichas respuestas específicas."[2] Además, ellos proponen que el auto-conocimiento "incrementa las opciones que uno tiene para superar las respuestas habituales insatisfactorias."[3] En otras palabras, una vez que los seres humanos obtienen una mayor conciencia de la manera en la cual responden a diferentes situaciones y de las consecuencias de tales respuestas, entonces pueden pasar a elegir opciones más satisfactorias —opciones que los pueden conducir a lograr que sus vidas sean más productivas, plenas de significado y mejor dirigidas.

El proceso para lograr el auto-conocimiento es continuo y complicado y depende de las interacciones entre las personas. "La manera en que una persona interactúa, se relaciona y transacciona con los demás y el impacto recíproco de este fenómeno forman el aspecto singular más importante de su existencia. Solamente a través de la interacción con los demás se puede llegar a tener conciencia de la propia identidad."[4]

En el contexto de la educación pública, los maestros son una parte integral de este proceso de interacción. Son ellos quienes pueden crear un ambiente en el aula que estimule y refuerce la búsqueda personal de los estudiantes y que les ayude a obtener una intuición de su propia identidad. La investigación muestra que las actitudes de los alumnos (sentimientos) sobre sí mismos con frecuencia se ven influenciadas por la manera en que se imaginan que sus maestros los perciben. Cuando los maestros proyectan un respeto positivo hacia sus alumnos, éstos como respuesta frecuentemente empiezan a verse a sí mismos y a sus habilidades en formas más positivas. Más aún, las percepciones que tienen los alumnos sobre las conductas de sus maestros a menudo influyen enormemente sobre los valores y las actitudes de los estudiantes (Sokolove, 1975). Consciente o inconscientemente, los alumnos imitan los estilos de comportamiento de sus maestros y con frecuencia aceptan las actitudes y los valores que éstos proyectan, como propios. Por lo tanto, si los profesores deben crear un ambiente que sea propicio para el crecimiento personal, primero tienen que explorar sus sentimientos, actitudes y valores sobre sí mismos y sobre sus alumnos. Después, deben considerar los efectos que estas emociones y valores tienen sobre sus acciones y, finalmente, deben modelar deliberadamente la comunicación interpersonal para facilitar la interacción maestro-alumno.

Se puede definir a las técnicas de comunicación interpersonal como una serie de conductas específicas verbales y no-verbales que estimulan la búsqueda personal entre dos o más personas — búsqueda que conduce a un mayor auto-conocimiento. Por medio del empleo de estas técnicas conductuales, un maestro puede ayudar a sus alumnos a expresar y a aclarar sus pensamientos y sus sentimientos, y a comprender cómo estos estados internos afectan su comportamiento. El hecho de que el maestro modela tales conductas, ayuda a iniciar este proceso de interacción y proporciona una guía para que los estudiantes también aprendan a emplear estas técnicas.

Antes de brindar un breve bosquejo de estas técnicas, se verá la dinámica de la comunicación interpersonal eficaz. Como se mencionó anteriormente, el proceso de crecimiento personal es interactivo por naturaleza; esto es, se necesita la ayuda de personas en quienes uno confía antes de que la interección interpersonal pueda darse. Los emisores deben estar dispuestos a recibir retroalimentación verbal y no-verbal de parte de los receptores y éstos deben sentirse lo suficientemente seguros para dar tal retroalimentación.

El siguiente diagrama de la "Ventana de Johari" le ayudará a hacer más clara la manera en la cual se obtiene el autoconocimiento por medio del proceso de la comunicación interpersonal.

VENTANA DE JOHARI*

	A) Lo conocido por el Yo	*B) Lo desconocido por el Yo*
C) Lo conocido por otros	*Área I (A, C)* *El Yo público* *(conocimiento común)*	*Área III (B, C)* *Área ciega*
D) Lo desconocido por otros	*Área II (A, D)* *El Yo privado* *(secretos, pensamientos privados)*	*Área IV (B, D)* *El Yo inconsciente* *(potencial no desarrollado)*

Existe una información específica que conocen tanto usted como los demás (Área I, Yo público). Puede ser información que se recibe de señales visuales tal como "Hoy vistes un vestido rojo", o puede ser información que usted está dispuesto a revelar a los demás, como puede ser el miedo a las víboras o un voto que usted emitió para un

* Tomado de *Of Human Interaction* de Joseph Luft, bajo permiso de Mayfield Publishing Co., copyright © 1969 por la National Press.

candidato en particular en las últimas elecciones. El contenido puede estar formado por pensamientos (conocimiento) o emociones (afectos) y/o conductas.

Al mismo tiempo, usted puede tener intereses personales tales como "Necesito dinero", "Me da miedo hablar frente a los demás", o "Estoy confundido", que tal vez no desea compartir con los demás. Esto representa el Yo privado (Área II).

Y aún existe información que los demás pueden conocer pero usted no: su cara se pone roja cuando se enoja, interrumpe a sus interlocutores a la mitad de sus oraciones, o su cuerpo demuestra nerviosismo cuando habla. A esta información se le conoce como el Área ciega (Área III).

Finalmente, existe un área de información que desconocen tanto usted como los demás: el Yo inconsciente (Área IV). El objetivo del proceso de crecimiento personal es que la obtención de información sobre sí mismo (autoconocimiento) sea continua y, en última instancia, abrir áreas de potencial desconocido (Área IV). Considere las siguientes dinámicas. Cuando desarrolla una relación de ayuda con los demás y empieza a revelar información sobre usted mismo, el Área I (el Yo público) gradualmente se vuelve más amplia, y el Área II (el Yo privado) se hace más reducida. Recuerde, este es un proceso recíproco. Sus revelaciones retroalimentan rápidamente las percepciones que los demás tienen acerca de usted. Consecuentemente, el Área I se torna aún más amplia, mientras que el Área III (el Área ciega) se vuelve más reducida. A través de la interacción combinada de revelación y retroalimentación, usted también puede empezar a abrir el Área IV (el Yo inconsciente), un área de pensamientos, sentimientos y conductas inexplorados.

El proceso de revelación y retroalimentación no quiere decir que haya que decirle todo a todas las personas. Al contrario, implica que se comparte información que es relevante para una relación de provecho. Por ejemplo, usted puede tener sentimientos de timidez o incompetencia que pueden afectar su habilidad para desempeñarse bien en situaciones sociales. Al compartir dichos sentimientos y al recibir retroalimentación de parte de un interlocutor con quien tiene empatía, puede ganar conciencia de la manera en que otra persona lo ve y de los efectos de sus acciones en dicha persona. Usted y su amigo no solamente comparten información invaluable y aclaran posibles percepciones falsas, sino también el proceso en su conjunto, el cual, si es honesto y sincero, puede construir una relación más satisfactoria. El proceso de verbalización de los pensamientos y sentimientos también le ayuda escucharse a sí mismo y a determinar si los mensajes que emite realmente reflejan lo que siente en su interior esto es, si usted envía mensajes congruentes.

Las técnicas de comunicación interpersonal incluyen conductas tales como la *conducta de atención, escuchar de manera activa, la reflexión, las preguntas de inventario,* y *fomentar conductas alternativas.* Cuando se practican de manera eficaz, estas técnicas estimulan a los alumnos 1) a expresar sus pensamientos y sus sentimientos; 2) a analizar y a aclarar sus pensamientos, sentimientos y conductas; 3) a darse cuenta de las discrepancias potenciales entre sus patrones de respuesta y sus patrones de respuesta deseados; y 4) a escoger, entre diferentes alternativas, nuevas conductas que estén más en concordancia con sus patrones de conducta deseados.

Estas técnicas de comunicación interpersonal son jerárquicas por naturaleza; en una línea de sucesión, cada técnica incluye elementos de las que le preceden. En conjunto comprenden una taxonomía, en la cual se requiere que se dominen los niveles más bajos antes de que se puedan vencer los más complejos. Cuando un maestro logra dominar con maestría cada una de las técnicas de la taxonomía, puede ayudar a sus alumnos en el proceso de obtención de un mayor autoconocimiento. Tal conocimiento ayudará a los estudiantes a sensibilizarse frente a cualquier discrepancia que pueda existir entre su comportamiento real y el deseado y, por lo tanto, a establecer el escenario para eliminar dichas discrepancias. Las conductas ineficaces no necesitan permanecer estáticas; pueden cambiar. Una vez que tanto los maestros como los alumnos se vuelven conscientes de sus acciones y se den cuenta de que no solamente tienen otras opciones, sino de que también pueden hacer que se produzcan cambios, entonces tienen control sobre la situación. En la siguiente tabla se da una mayor explicación de la taxonomía de las técnicas de comunicación interpersonal.

Taxonomía de las técnicas de comunicación interpersonal

Proceso en el estudiante	Técnica de enseñanza	
Rubro III		
Estimulación de conductas alternativas	Práctica de conductas alternativas	
Rubro II		
Aclaración de expresiones de sentimientos de los estudiantes	Reflejos	Preguntas de inventario
Rubro I		
Instigar a los estudiantes a que expresen sus sentimientos	Conducta de atención	Escuchar de manera activa

Adaptado de Sadker y Sadker, *Interpersonal Skills of Teaching* (University of Wisconsin-Parkside, 1972).

Rubro I. Propiciar que los estudiantes expresen sus sentimientos. Las dos técnicas o conductas que inician la comunicación interpersonal y proporcionan el fundamento de esta taxonomía son a) la conducta de atención y b) escuchar de manera activa. Se pueden percibir como las conductas que establecen el clima que estimula la revelación personal de parte de los maestros, estudiantes o padres de familia. Las personas no se arriesgarán a compartir sus sentimientos y sus actitudes si se sienten amenazadas o manipuladas. Consecuentemente, un ambiente que favorezca la participación, apoya en vez de antagonizar, cuestiona en vez de juzgar y es flexible y un tanto permisivo en lugar de estar altamente estructurado y controlado. Los estudiantes necesitan sentir que sus revelaciones personales se escucharán con seriedad y que no los llevarán al ridículo ni al rechazo.

a) *Poner atención.* A través de diferentes señales verbales y no-verbales como pueden ser el contacto visual, los gestos faciales y corporales y breves reconocimientos verbales, los maestros pueden demostrar que están escuchando con cuidado y empatía lo que se está diciendo. Consecuentemente, pueden estimular a los alumnos y a los demás a compartir sus pensamientos y sus sentimientos, así como a saber que los están escuchando.

b) *Escuchar de manera activa.* Uno de los pasos claves para escuchar de manera activa consiste en poder diferenciar entre el contenido intelectual y el emocional. Todos los mensajes contienen ambos tipos de contenido, y los maestros deben ser capaces de detectarlos y diferenciarlos si es que pretenden ayudar a sus alumnos a lograr una conciencia de sus propios pensamientos y sentimientos y de sus conductas consiguientes. Escuchar de manera activa ayuda al receptor a hacer inferencias de manera privada sobre estos dos tipos de contenido poniendo atención a las señales verbales y no-verbales que emite el receptor.

Rubro II. Aclarar las expresiones de sentimientos de los estudiantes. Una vez que los alumnos se sienten lo suficientemente cómodos como para revelar información sobre sí mismos, los maestros pueden ayudarlos a aclarar dicha información. Para hacer esto, los profesores deben ser hábiles en a) la reflexión y b) las preguntas de inventario.

a) *Reflexión.* La habilidad para la reflexión, en esencia, implica sostener un espejo frente al emisor. Los maestros pueden retroalimentar directamente a los estudiantes sobre la manera en que se reciben sus mensajes verbales y no-verbales. Pueden escoger reflejar la comunicación verbal, la comunicación no-verbal, e incluso hacer algunas inferencias relacionadas con los sentimientos subyacentes a estos mensajes verbales y no-verbales. Carl Rogers dice que, "El

estudiante, cuando ve sus propias actitudes, confusiones, ambivalencias, sentimientos y percepciones de manera precisa por medio de la expresión de otro, pero desprovistas de la complicación que implica la emoción con la cual él las expresa, prepara el camino para la aceptación en el yo de todos esos elementos que ahora se perciben con claridad."[5]

b) *Preguntas de inventario.* Por medio de las preguntas de inventario los maestros pueden ayudar a los estudiantes a describir sus pensamientos, sentimientos y acciones manifiestas. Las preguntas de este tipo ayudan a los alumnos a identificar patrones específicos de conducta, o las formas en las cuales ellos responden de manera característica a eventos específicos. A partir de este punto, los estudiantes pueden empezar a valorar la eficacia de sus patrones de conducta. Si esta valoración muestra una discrepancia entre su conducta real y su conducta deseada, pueden empezar a considerar otros comportamientos que sean más congruentes con sus objetivos personales.

Rubro III. Estimulación de conductas alternativas.* El último nivel de la taxonomía implica la exploración de conductas alternativas. Este proceso incluye a) generar conductas alternativas, b) practicarlas y sentirlas, c) recibir retroalimentación por parte de otros en relación con su eficacia, d) predecir las consecuencias a corto y largo plazos, y e) la elección de los patrones de conducta que parezcan ser los más congruentes con sus necesidades personales.

En este capítulo únicamente se presentarán los dos primeros grupos de técnicas, propiciar la expresión de sentimientos y la aclaración. Una vez que usted domine las habilidades para poner atención, escuchar de manera activa, para la reflexión y para hacer preguntas de inventario, la transición hacia el tercer grupo —estimulación de conductas alternativas— será un paso lógico.

Es necesario apuntar aquí algunas precauciones antes de que usted se inicie en el dominio de la Taxonomía de las técnicas de comunicación interpersonal. Primera, la palabra *técnica* en este contexto es engañosa; con frecuencia connota una serie de técnicas o acciones, como las habilidades técnicas que se requieren para escribir a máquina o para operar computadoras y otras parecidas. Existe un gran peligro al asumir erróneamente que la comunicación interpersonal se compone de una serie de técnicas divorciadas de las actitudes y los sentimientos. No es suficiente para los maestros modelar estas técnicas. Detrás de sus acciones debe haber un interés legítimo por el crecimiento personal de sus alumnos, un respeto

* Adaptado del Modelo trompeta de Weinstein y Fantini. En *Towards Humanistic Education: A Curriculum of Affect* (Nueva York: Praeger, 1970).

genuino por la bondad inherente que se encuentra en cada ser humano y un compromiso real con el crecimiento y la realización del potencial humano.

Además, la comunicación interpersonal con frecuencia se da en una situación privada. Sin importar la información que compartan usted y los demás, la misma no debe discutirse públicamente sin el consentimiento previo de los padres o los estudiantes que estén implicados. Toma mucho tiempo establecer un sentido de confianza; y se puede destruir en un instante si la información privada se discute públicamente, aún de una manera inocente.

Muchas de las señales de atención que se discuten en la siguiente sección se deben adaptar a las necesidades y estilos de los diferentes individuos con los que usted interactúa. Por ejemplo, para algunos estudiantes, el contacto físico puede ser una forma de intercambio incómoda. Este tipo de contacto puede tener múltiples connotaciones para los diferentes grupos étnicos y culturas. A pesar de que, en general, evoca un sentido de cercanía emocional, algunos estudiantes lo pueden encontrar amenazante. El mismo mensaje también se relaciona con el contacto visual y con el espacio físico durante la comunicación.

Finalmente, las conductas que se usan para estimular la comunicación interpersonal pueden ser poderosas. Cuando no se emplean de manera apropiada, pueden ser manipuladoras y destructivas; sin embargo si se usa eficazmente, la taxonomía de las técnicas de comunicación interpersonal, puede estimular en el estudiante el nivel más grande de conocimiento el —auto-conocimiento.

OBJETIVO 1 Describir las características de la conducta de atención

Actividad de aprendizaje 1.1

Uno de los factores que hacen que la comunicación interpersonal sea tan complicada es que ambos participantes, el emisor y el receptor, envían y reciben mensajes simultáneamente. Por ejemplo, cuando usted participa en una conversación con otra persona, ¿qué señales observa, frente a cuáles reacciona, o por cuáles se ve afectado? ¿Cuáles son los mensajes no-verbales que se transmiten por medio del lenguaje corporal del emisor? ¿Cuáles son los mensajes verbales que el emisor transmite a través de sus palabras? ¿Cuáles son los estímulos del medio que distraen su atención? Para crear un ambiente favorecedor de la revelación y la búsqueda, primero usted debe

identificar y después controlar cualquier estímulo que influya en el proceso de comunicación interpersonal. Entre los estímulos más importantes se encuentran aquellos que se conocen como *conductas de poner atención.*

Todos sabemos lo que es no poner atención y lo que es la frustración que se siente cuando el receptor está ocupado con sus pensamientos personales, o cuando interrumpe repentinamente, "Sé exactamente lo que quieres decir. Déjame que te cuente lo que una vez me pasó a mí..." Estas conductas de falta de atención le restan mucha eficacia a la comunicación interpersonal. Al contrario, las conductas de atención hacen que el emisor se sienta cómodo. No se le interrumpe; en vez de eso, durante la conversación recibe breves reconocimientos verbales o no-verbales.

Dado que la comunicación es tanto verbal como no-verbal, con frecuencia las acciones de la gente dicen más que sus palabras. De hecho, por medio de su investigación, Mehrabian (1966)[6] determinó que más del 90 por ciento de los mensajes que los maestros envían a sus alumnos son de tipo no-verbal. Con frecuencia, los maestros pueden decir más con un guiño que con varias oraciones. A menudo, los estudiantes están celosamente conscientes del poder de las señales no-verbales, como puede verse en los siguientes comentarios que hace un estudiante de escuela primaria.

Profesor: ¿Cómo sabes cuando tu maestra realmente quiere decir lo que está diciendo?

Alumno de tercer grado: Bueno, cuando sus ojos se ponen grandes y redondos y mira directamente hacia el grupo... Algunas veces se para frente al grupo y nos mira.

Profesor: ¿Qué sucede entonces?

Alumno de tercer grado: El grupo hace lo que ella quiere.[7]

A continuación se ofrecen varias sugerencias para que usted desarrolle su propia conducta de atención, las cuales han sido divididas en componentes verbales y no-verbales.

Señales no-verbales

1. Contacto visual. Mire directamente al emisor, pero sea sensible al efecto que este contacto visual pueda tener. Mucha gente se siente incómoda con el contacto visual directo o prolongado y tienden a evitarlo.

2. Expresiones faciales. Sus expresiones retroalimentan al emisor, animándolo a hablar más, más lentamente o a ser más claro. Es muy importante permitir que su rostro le diga a su interlocutor que usted empatiza con él. No es muy difícil sonreír, fruncir el ceño, o hacer expresiones de sorpresa o decepción. De hecho, son invaluables, por lo tanto, ¡compártalas! Sin embargo, es necesario hacer una advertencia. El abuso de las expresiones, sobre todo cuando son negativas, puede distraer. Tenga conciencia de sus propias expresiones faciales y del efecto que tienen en su interlocutor. Simultáneamente, ponga atención a las expresiones faciales de él. ¿Cuáles son los mensajes no-verbales que se están transmitiendo?

3. La postura del cuerpo. Usted puede ayudar a su interlocutor a que se relaje, si relaja su propio cuerpo. Los gestos del cuerpo también tienen un significado. Piense cómo se siente cuando alguien que lo escucha apunta un dedo hacia usted, o se para con los brazos cruzados en el pecho. ¿Cuál es el mensaje no-verbal que esa posición del cuerpo le comunica a usted? ¿Lo estimula a decir más? Probablemente no. De hecho, Mehrabian (1969)[8] señaló que poner las manos en la cintura ocurre con frecuencia cuando se conversa con una persona que no es grata para uno. Al contrario, cuando el receptor se inclina hacia el emisor o lo toca, le está comunicando un alto nivel de interés y participación. Ponga atención al lenguaje corporal del emisor —éste también envía mensajes.

4. Espacio físico. Edward T. Hall (1966)[9] apuntó que la distancia que establecen las personas entre ellos tiene un valor comunicativo inherente. Considera que una distancia de aproximadamente 45 centímetros entre los interlocutores es un "espacio íntimo", la distancia que va de 45 centímetros a 1.20 metros es una "distancia social" y de más de 3.65 metros es una "distancia pública". Cada una de estas distancias comunica mensajes no-verbales diferentes —que van desde la intimidad o cercanía emocional en la cual el contacto físico es posible, hasta el espacio en el cual el contacto físico es imposible y los detalles verbales y no-verbales sutiles no se perciben. La investigación muestra que los niños necesitan más espacio personal conforme crecen. Los niños pequeños interactúan en las distancias más cercanas, los adolescentes en distancias intermedias y los adultos en las distancias más amplias.[10] Tenga en mente esta guía cuando seleccione un espacio cómodo entre usted y sus alumnos, uno que comunique el mensaje, "Quiero hacer un contacto cercano contigo." Si se encuentra lejos de ellos, camine hacia ellos. No ponga obstáculos físicos o psicológicos en su camino.

Señales verbales

1. Silencio. Cuando se usa de manera apropiada, el silencio puede "ser oro". Puede dar a ambas partes la oportunidad de reflexionar acerca de lo que se ha dicho. También puede estimular al emisor a hablar más si es que no tiene que anticipar una respuesta inmediata. Con frecuencia, los receptores se sienten forzados a dar una respuesta inmediata y, consecuentemente, empiezan a buscarla antes de que el emisor termine de hablar. Espere unos pocos segundos para estar seguro de que el emisor terminó sus pensamientos. Tenga cuidado de no interrumpirlo. La investigación muestra que se interrumpe más a las mujeres que a los hombres, por lo cual usted debe ser particularmente sensible frente a este patrón potencial.[11]

2. Reconocimientos verbales breves. Por otro lado, no hay nada más fatal que un "silencio vacío", por lo cual usted haría muy bien al intervenir ocasionalmente con reconocimientos verbales breves, tales como, "Ya veo", "Caramba", "Oh", "Eso está muy mal". El objetivo es mostrar interés y preocupación, sin interrumpir o exclamar comentarios personales. Reaccione de manera breve y rápidamente vuelva a centrarse en el emisor.

3. Resúmenes. Cuando sea apropiado, resuma en una o dos oraciones lo que dijo el emisor. Al retroalimentarlo con la esencia de su mensaje, usted valida la comunicación y, con frecuencia, esto estimula a continuar la conversación.

Resumen de la conducta eficaz de atención

Señales no-verbales

1. Contacto visual.
2. Expresiones faciales que reflejan empatía.
3. Postura y expresión corporales relajadas.
4. Proximidad espacial cercana.

Señales verbales

1. Uso eficaz del silencio.
2. Un mínimo de reconocimientos verbales.
3. Resúmenes breves.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 1 Describir las características de la conducta de atención

A continuación se presentan tres viñetas de un salón de clases que contienen ejemplos de la conducta de atención que son eficaces y otros que no lo son. Lea cada una de las viñetas y conteste las preguntas que las acompañan. Para pasar esta prueba de dominio usted debe contestar correctamente todas las preguntas.

VIÑETA 1

El Sr. Donaldson ha tenido un largo día, un típico lunes en el cual todo parece ser un desorden. Cuando se sienta en su escritorio para preparar el cuestionario de química, entra Matthew.

Matthew: "Hola Sr. Donaldson. ¿Podría platicar con usted unos minutos?"

Sr. Donaldson: (levanta la vista brevemente, y después continúa escribiendo).

Matthew: (de manera demasiado tímida) "No entiendo la ecuación que usted expuso hoy. ¿Me la podría explicar de nuevo?"

Sr. Donaldson: (continúa escribiendo). "Ve a buscar la ecuación en el manual de laboratorio y léela mientras termino de hacer esto."

Finalmente el Sr. Donaldson voltea hacia arriba y ve a Matthew acurrucado en una silla y con una expresión de desamparo en el rostro. Permanece sentado detrás de su escritorio y con una expresión impasible pregunta: "Y bien, ¿ya la encontraste?"

---

1. Indique dos formas en las cuales el sr. Donaldson demostró que no ponía atención.
2. ¿Cuáles fueron las señales no-verbales de Matthew? Enliste dos.

VIÑETA 2

El Sr. Donaldson repite su pregunta: "Y bien, ¿ya la encontraste? La fórmula está en la página 66."

Matthew: (se ve bastante frustrado) "Debo ser tonto o algo parecido. Ya leí tres veces la descripción y todavía no la entiendo. ¿Podría usted...?"

Sr. Donaldson: (viendo hacia el pizarrón interrumpe a Matthew) "¿Cómo calculas la raíz cuadrada?"

---

3. Describa por lo menos tres conductas de atención (verbales y no-verbales) que pudo haber usado el Sr. Donaldson para aumentar la eficacia de la comunicación.

VIÑETA 3

Al ver que Matthew no responde, el Sr. Donaldson se voltea y camina hacia su alumno: "Estas fórmulas pueden ser confusas al principio. Ven al pizarrón conmigo para escribirlas paso por paso."

El Sr. Donaldson espera unos cuantos segundos, ve a Matthew, pone su mano sobre el hombro del muchacho y le sonríe. "¿Está bien?"

Matthew: "Está bien."

---

4. Describa por lo menos cuatro conductas en las cuales el Sr. Donaldson demostró que ponía atención, y qué empleó para facilitar una comunicación más eficaz.

Hágalo usted mismo: de la teoría a la práctica

Usted ya practicó el primer objetivo en la jerarquía de las técnicas de comunicación interpersonal: describir las características de la conducta de atención. No obstante, la instrucción eficaz va más allá de la mera descripción de las técnicas o habilidades. La eficacia se evalúa en el desempeño demostrando las técnicas en el aula con sus alumnos. El siguiente ejercicio, titulado "Práctica de la conducta de atención", se diseñó como una actividad tendiente a enriquecerlo. Notará que no hay objetivos para esta actividad de enriquecimiento, ni tampoco pruebas de dominio para resolver. Antes bien, estas actividades le posibilitan practicar las técnicas de comunicación interpersonal por usted mismo.

Actividad de aprendizaje 1.2

Práctica de la conducta de atención

Ahora que usted ya tuvo la oportunidad de revisar los componentes básicos de la conducta eficaz de atención, está listo para llevarla a la práctica y valorar su propia eficacia. Puede elegir practicar esta conducta en su salón de clases, en su casa, o en cualquier otro lugar que le resulte cómodo. Aquí se hacen algunas sugerencias para montar una experiencia práctica. (Sin embargo, una palabra de precaución puede ser útil. Recuerde que usted está adquiriendo una serie de pequeñas conductas, paso por paso. En última instancia, estas pequeñas conductas se pueden sintetizar dentro de un patrón fluido de acción —observar, escuchar y responder. Cuando empiece a practicar las técnicas, acepte el hecho de que probar una técnica individual, como puede ser poner atención, puede resultar inadecuado y aún anti-natural.)

1. Colocación del ámbito de acción. Si actualmente usted se desempeña como maestro o está formándose como tal, puede elegir practicar la conducta de atención directamente con sus alumnos. O también puede elegir practicarla con sus pares en el salón de maestros, en la siguiente reunión de personal, o con un padre de familia que vaya a visitarlo.

2. Microenseñanza. Si usted tiene acceso al equipo de videograbación, exponga una clase de diez o quince minutos frente a sus pares o a un pequeño grupo de estudiantes. Haga que esta sesión de práctica se grabe, y repítala ten pronto como sea posible. El contenido que elija para transmitir en esta situación resulta secundario. Su interés principal es demostrar las características de la conducta de atención.

3. Conversación informal. El objetivo último que se persigue es usar las técnicas de comunicación interpersonal de manera natural y espontánea. Estas técnicas constituyen un componente crucial de su estilo total de comunicación. Por lo tanto, no es necesario que usted se restrinja a sí mismo a una situación de aula. En la siguiente ocasión en que participe en cualquier conversación con otra persona o en un grupo pequeño, haga un intento deliberado por escuchar con atención a su interlocutor. Con la práctica continua, usted empezará a internalizar estas técnicas y a emplearlas espontáneamente. Esto puede ser reforzante y satisfactorio. No se sorprenda si también las demás personas empiezan a notar los efectos positivos de tal conducta.

Ahora usted posee una comprensión básica de la conducta de atención. Las siguientes listas de verificación le ayudarán a evaluar la eficacia de su práctica de esta técnica.

Listas de verificación

En esta actividad de aprendizaje se incluyen dos listas de verificación que le ayudarán a evaluar su habilidad para demostrar la conducta de atención: 1) la valoración de un observador y 2) una lista de verificación de autoevaluación. Para usar estas listas de verificación, a continuación se presenta una serie de pasos para su uso que pueden ser útiles.

Paso 1. Lea cada una de las características de la conducta que se describen en la valoración o evaluación de un observador. Después, en cualquiera de las situaciones que ya se describieron (enseñanza en el aula, microenseñanza, enseñanza de los pares, o conversación informal) observe a alguien más que participe en una conversación. Como observador, practique la identificación y la evaluación de estas conductas. Intente llevar la cuenta del número de veces en que cada conducta específica ocurre. Escriba ejemplos específicos de las mismas. Observar como actúan los demás cuando ponen atención, puede ayudarle a incorporar conductas en su propia comunicación.

Paso 2. Ahora demuestre usted mismo las técnicas. Si elige llevarlas a la práctica dentro del contexto de un salón de clases, busque la ayuda de un colega, de un amigo, o de su supervisor. Pídale a esta persona que observe la manera en que usted interactúa durante diez o quince minutos. Asimismo, solicítele que lleve un recuento cuidadoso de aquellas características que se describen en la Valoración de un observador. Las tres categorías que se emplean para estimar la frecuencia con la cual demuestra estas características son: con frecuencia, en ocasiones y nunca. Las primeras dos categorías son un tanto subjetivas, y será necesario que discuta con el observador la lista de verificación. Será de utilidad que el observador conserve notas breves que describan los ejemplos específicos en los cuales usted mostró las conductas.

Si usted participa en una situación de microenseñanza, puede valorar su propio desempeño por medio del uso de la lista de verificación durante la repetición de la grabación. También le puede pedir a un amigo que evalúe su demostración y comparar algunas notas.

Paso 3. Después de una presentación en vivo o de una experiencia de laboratorio de grabación, llene la lista de verificación de Autoevaluación. Entonces, usted puede elegir comparar su propia

evaluación con la de un observador imparcial. ¿En qué se parecen ambas percepciones?

Después de realizar estos tres pasos, usted habrá recibido una retroalimentación múltiple proveniente de una diversidad de fuentes —un observador, tal vez una videograbación y su propia autoevaluación. Relaje su cuerpo, mantenga un apropiado contacto visual, y deje que sus expresiones faciales reflejen las emociones que experimenta el emisor. Tenga conciencia del espacio que existe entre usted y su interlocutor y evite las interrupciones. Por medio de resúmenes y/o de reconocimientos breves, hágale saber a su interlocutor que usted lo está escuchando.

Lista de verificación de la conducta de atención: Valoración de un observador

	Con frecuencia	*En ocasiones*	Nunca
1. El maestro establece contacto visual directo con el emisor.	_____	_____	_____
2. El maestro parece distraido en otras actividades. Ejemplos de distracciones:	_____	_____	_____
a) _____			
b) _____			
3. Las expresiones faciales del maestro reflejan su participación en la conversación. Ejemplos:	_____	_____	_____
a) _____			
b) _____			
4. El maestro se sitúa lo suficientemente cerca del emisor para que el contacto físico sea posible.	_____	_____	_____
5. El maestro no interrumpe al emisor mientras éste habla.	_____	_____	_____

6. El maestro emplea reconocimientos breves y resúmenes para indicar que comprende. Ejemplos: _____ _____ _____

   a) _____

   b) _____

Lista de verificación de la conducta de atención: Auto-evaluación

	Con frecuencia	*En ocasiones*	*Nunca*
1. Estaba consciente del nivel de comodidad que el emisor experimentaba y modifiqué el contacto visual de acuerdo con el mismo.	_____	_____	_____
2. La postura de mi cuerpo era relajada.	_____	_____	_____
3. Intenté reflejar los mensajes del emisor por medio de expresiones faciales apropiadas. Ejemplo: _____	_____	_____	_____
4. Establecí un espacio físico que parecía ser cómodo tanto para el emisor como para mí. Ejemplo: _____	_____	_____	_____
5. Empleé períodos de silencio durante los cuales me sentí cómodo.	_____	_____	_____
6. Usé comentarios breves a manera de reconocimiento al emisor durante la conversación. Los ejemplos de tales comentarios breves fueron: _____	_____	_____	_____

7. Usé resúmenes para indicar que comprendía. Los ejemplos de tales resúmenes fueron: _____ _____ _____

_____

_____

_____

8. Observé las señales no-verbales de mi interlocutor. Entre éstas se incluyeron: _____ _____ _____

_____

_____

OBJETIVO 2 Diferenciar entre el contenido intelectual y el emocional de los mensajes (escuchar de manera activa)

Actividad de aprendizaje 2.1

A diferencia de las técnicas de reflexión y de elaboración de preguntas de inventario que le siguen, escuchar de manera activa es una técnica difícil de evaluar por medio de conductas manifiestas. Se trata de un estado interno que solamente el receptor puede conocer. A pesar de que este último puede demostrar de manera no-verbal la mayoría de las características de la actitud de atención, puede no estar escuchando al emisor.

Al igual que todas las técnicas descritas en este capítulo, la conducta al escuchar de manera activa no puede desarrollarse a menos que exista una motivación específica. ¿Qué lo motiva a usted a participar en una conversación, la necesidad o la elección? ¿Se siente obligado a escuchar, o tiene un interés genuino en el emisor? ¿Escucha a la *persona*, a sus pensamientos y sentimientos? ¿O escucha las palabras para actuar como un juez, como alguien que resuelve problemas, que analiza o que critica? Más aún, ¿entra usted en la conversación con expectativas preconcebidas acerca de lo que su interlocutor está pensando o sintiendo? ¿Tiene alguna predisposición o prejuicio hacia el emisor que pueda desviarlo o distorsionar lo que escucha?

Charles Kelley (1974)[12] establece dos categorías para la actividad de escuchar: "escuchar de manera deliberada" y "escuchar con empatía". La primera describe a la habilidad para escuchar "deliberadamente" el contenido intelectual o la información del mensaje en un intento de analizarlo, de recordarlo más adelante, o de obtener conclusiones a partir del mismo. Escuchar con empatía quiere decir que el receptor tiene la habilidad para participar en el espíritu o sentimiento del mensaje que se expresa. La intención de la persona que escucha con empatía es poner atención primero que nada a las necesidades emocionales o afectivas de su interlocutor. Kelley señala que escuchar con empatía no significa que el receptor nunca tenga una actitud de crítica o que siempre esté de acuerdo con los pensamientos, sentimientos, actitudes, ideas y valores del emisor, sino que el interés principal de la persona que escucha con empatía consiste en participar por completo y de manera precisa en lo que el emisor está diciendo y sintiendo, tanto de manera verbal como no-verbal. Una vez que los receptores que escuchan con empatía han recibido un mensaje, pueden entonces empezar a usar sus propias habilidades para el pensamiento crítico —habilidades que les permiten resumir, describir, inferir e interpretar la información.

Las técnicas para escuchar deliberadamente y con empatía no son mutuamente excluyentes, porque ambas persiguen un mismo objetivo: comprender de manera precisa la comunicación oral. Sin embargo, existen diferentes caminos a través de los cuales se puede llegar a tal comprensión. Existe una diferencia en la duración y en la motivación. El receptor que escucha con empatía se siente motivado por la necesidad de escuchar los sentimientos del emisor. El análisis del contenido se da después de que el diálogo se termina.

Kelley señala que "escuchar deliberadamente podría ser una contradicción en sí misma y un nombre equivocado y que "escuchar con empatía" podría ser una redundancia.

> Hasta el momento en que una es deliberada (elaboración mental de críticas, resúmenes, conclusiones, reportes, etc.) la persona *no está escuchando* sino formulando sus propias ideas. Por naturaleza, la acción de escuchar debe hacerse con empatía; una persona comprende lo que escucha únicamente hasta el punto en el cual puede compartir el significado, espíritu o sentimiento de lo que su interlocutor ha dicho.[13]

Cuando los receptores se concentran en las palabras que se están expresando, o en sus ideas preconcebidas sobre el emisor, están pensando en este último. Cuando intentan encontrar soluciones a los problemas antes de que su interlocutor haya terminado de hablar, se están adelantando al pensamiento del emisor. Cuando escuchan con empatía, están pensando con el emisor. No están

anticipándose, juzgando ni analizando —simplemente están escuchando.

Para demostrar que escucha de manera activa, primero debe escuchar con empatía. Usted debe sentirse motivado a escuchar al emisor porque tiene un interés genuino tanto en lo que este último siente como en lo que dice. Por un momento, debe eliminar viejas impresiones y debe abstenerse de emitir juicios. Sólo entonces empezará a concentrar por completo su energía en ver, escuchar y registrar los mensajes verbales y no-verbales de su interlocutor.

Escuchar de manera activa incluye:

1. Bloquear los estímulos externos
2. Atender con cuidado los mensajes verbales y no-verbales del emisor
3. Diferenciar entre el contenido intelectual y el emocional de un mensaje
4. Hacer inferencias a partir de los sentimientos del emisor

A continuación se presentan los pasos principales que deben seguirse para desarrollar la técnica de escuchar de manera activa. Los tres componentes básicos de la misma son: 1) inventario personal, 2) técnicas para poner atención, y 3) sentimientos de identificación

Paso 1. Inventario personal. Para escuchar con eficacia se requiere que usted esté consciente de sus propios sentimientos, prejuicios y expectativas sobre el emisor. Pregúntese:

1. ¿Qué siento por el emisor y por el tema que se discute?
2. ¿Realmente quiero escuchar lo que esa persona está diciendo? ¿Cuál es mi papel? ¿Estoy aquí para actuar como un crítico? ¿0 como alguien que va a resolver problemas?
3. Si existe un problema, ¿realmente quiero ayudar?
4. ¿Puedo aceptar los sentimientos y actitudes del emisor aunque sean diferentes a los míos?

Aunque la naturaleza espontánea de la mayoría de las conversaciones hace difícil la aplicación de estas preguntas de autoanálisis, trate de hacerse una o dos de las mismas al principio de cualquier comunicación interpersonal. Esta evaluación inicial le ayudará a concentrarse en el contenido intelectual y en el emocional de la conversación. Enfrentarse con los sentimientos, actitudes y valores de las personas es un asunto delicado. No solamente se

necesitan técnicas altamente especializadas, como escuchar de manera activa, sino también honestidad personal sobre su propia motivación y compromiso en el proceso de comunicación.

Paso 2. Técnicas para poner atención. En este punto, sus técnicas para atender se vuelven muy importantes. Establezca contacto visual, relájese y escuche. Atienda directamente las señales verbales y no-verbales del emisor. ¿Qué mensajes se envían? ¿Cuáles son el tono y el timbre de la voz del emisor? ¿Habla alto o bajo, rápida o lentamente? ¿Cuáles son los mensajes que transmiten los movimientos de sus manos y su cuerpo?

Con frecuencia, los especialistas que estudian la comunicación interpersonal, diferencian entre las palabras que se usan en la conversación y la manera en la cual se envían las mismas. Usan el término *verbal* para describir las palabras que se dicen, y el término *vocal* para describir el volumen, nota, tono, timbre e inflexión de las palabras que se expresan.[14] Usualmente, las emociones del emisor se relacionan de manera directa con los mensajes vocales y verbales. Por ejemplo, Joel Davitz[15] llegó a la conclusión de que cuando alguien está enojado, se pueden comunicar a través de un timbre estrepitoso, de manera rápida, con tono alto y con voz fuerte. Al contrario, cuando alguien se siente aburrido, puede hablar lentamente, con un tono más bajo y con menor amplitud. Si usted desea poner atención a las emociones del emisor, entonces necesitará escuchar estas señales vocales.

Paso 3. Identificar los sentimientos del emisor. Conforme la conversación avance, trate de escuchar lo que el emisor está diciendo, pero también lo que está sintiendo. ¿Son congruentes entre sí los mensajes verbales y no-verbales? Es fácil reconocer un mensaje incongruente. Es como mirar a un niño con el cuerpo rígido, los puños cerrados, y que le habla a usted tartamudeando, "Todo es f-f-fabuloso." Trate de responder a las preguntas, "¿Qué está diciendo el emisor?" y "¿Cuáles son los sentimientos de esta persona hacia el tema que se discute?"

Usted también necesitará conocer las diferencias sexuales en la comunicación verbal y no-verbal. Por ejemplo, las mujeres tienden a hablar más en un estilo tentativo que los hombres. Con mayor probabilidad emplean calificativos tales como "más o menos" o "Yo creo que". También usan más preguntas al final de las oraciones declarativas ("Este es un buen restaurante, ¿o no?").

Aunque su discurso es con frecuencia tentativo, las niñas y las mujeres tienden más a revelar información personal. También son expresivas en el uso de señales no-verbales, que incluyen la intensidad y la cantidad de los gestos, así como el movimiento del cuerpo.

Tienden a sonreír más que los hombres, aunque no se sientan felices o no se estén divirtiendo. El conocimiento de las diferencias entre la forma en que se comunican las mujeres con respecto a la forma en la cual lo hacen los hombres, le ayudará a volverse un receptor más sensible, con la habilidad para interpretar tanto el contenido intelectual como el emocional del mensaje del emisor.[16]

Las siguientes viñetas le ofrecen a usted la oportunidad para probar su conocimiento sobre la actividad de escuchar de manera activa.

ESCENA I

Usted está sentado en su escritorio, cuando ya se terminó la escuela, organizando sus materiales. Es el final de un día difícil y se prepara para salir. De repente voltea hacia arriba y ve a Bruno, uno de sus alumnos de quinto grado, sentado en su pupitre. Él estuvo con el ánimo decaído todo el día, y usted siente que tiene algo en mente. Cuando él se acerca a usted, rápidamente revisa sus propios sentimientos frente a una conversación potencial.

Hay algunas preguntas que usted debe hacerse a sí mismo. ¿Realmente quiere quedarse y escuchar a Bruno? ¿Cómo se siente frente a cualquier conversación que haya tenido previamente con él? ¿Cuáles son los diferentes temas sobre los que él querría hablar con usted? Si como resultado de este cuestionario decide que realmente no quiere hablar con Bruno (no tiene la energía, no tiene el tiempo, etc.), ¿qué podría decir? Tal vez, "Bruno, estoy muy cansado y no estoy seguro de que pueda escucharte en la manera en que lo mereces. ¿Puedes esperar hasta mañana?" Hay ocasiones en las cuales esta es la respuesta más sabia que puede dar un maestro cuidadoso. Si usted no tiene tiempo, o no se encuentra en un estado de ánimo que le facilite la comunicación interpersonal eficaz, entonces es apropiado posponer la plática para otro momento. Sin embargo, recuerde que debe sostener una conversación con Bruno mañana. También, antes de posponer la discusión para el día siguiente, verifique con Bruno qué tan urgentes son las necesidades e intereses de él.

ESCENA II

Bruno dice, "¿Tiene usted un par de segundos?" Lentamente, él empieza a hablar del próximo examen de matemáticas. Mira hacia el suelo, y dice tranquilamente, "Sabe usted, esta materia realmente es absurda". Usted puede tomar en cuenta el desempeño que ha tenido Bruno en matemáticas y decirse a sí mismo, "Él acostumbra ser un estudiante excelente. Me pregunto qué es lo que intenta decirme."

Basado en las señales verbales de Bruno ("esta materia es absurda") y también en las no-verbales (la cabeza y la voz bajas), ¿qué se imagina usted que él siente? Hay algunas inferencias que puede hacer. Tal vez él quiere decir "Tengo miedo del examen", "No estoy preparado", o "No lo entiendo". O podría querer decir: "Me aburre este material. Es demasiado fácil", o "Si obtengo un diez en el examen de mañana, todo mundo se burlará de mí."

Recuerde, no todos los mensajes tienen un sustrato emocional; no se canse tratando de buscar uno. Si un estudiante responde con este tipo de emociones, présteles atención. La ausencia de reacciones emocionales en un estudiante cuando las circunstancias garantizan que deba haberlas (por ejemplo, una pelea o alguna otra experiencia altamente emocional) pueden alertarlo a usted para escuchar de forma más activa e intencional.

Resumen: escuchar de manera activa

1. Piense cuáles son sus motivaciones personales para escuchar. Desheche las expectativas preconcebidas. Evite los juicios.
2. Ponga atención a a) las señales verbales y las señales vocales del emisor, y b) a sus señales no-verbales.
3. Empiece a hacer inferencias personales con respecto a los sentimientos del emisor. Tenga conciencia de las diferencias sexuales potenciales que se presentan en la comunicación. Armonice los mensajes incongruentes, si es que aparecen.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 2 Diferenciar entre el contenido intelectual y el emocional de los mensajes (escuchar de manera activa)

Lea cada proposición y trate de diferenciar entre el contenido intelectual (cognitivo) y el contenido emocional (afectivo) que se está transmitiendo. Algunas veces es útil leer en voz alta las proposiciones. Cada vez que usted lea una de ellas, ponga el acento en una palabra diferente. ¿Comunica un mensaje emocional diferente? En las columnas de la derecha, registre tanto el mensaje intelectual como el emocional. Algunas de las proposiciones pueden tener varias emociones. Enlístelas todas. Cuando haya terminado, compare su lista con la que se presenta en la sección de Respuestas correctas correspondiente. Para pasar esta prueba, debe obtener por lo menos una puntuación de 85. Si usted no está de acuerdo con algunas de las respuestas que se enlistan, pregunte a sus amigos cuáles fueron sus reacciones. ¿Cuáles fueron los mensajes que ellos recibieron?

Proposiciones	*Intelectual (Cognitivo) "Yo digo"*	*Emocional (Afectivo) "Yo siento"*
1. "Yo no necesito ninguna ayuda. Soy lo suficientemente grande como para hacerlo yo mismo."		
2. "Simplemente vete y déjame en paz. No quiero hablar ni contigo ni con nadie."		
3. "No puedo creerlo. Imagínate, me saqué una A en ese examen."		
4. "Intenté hacerlo tres veces y todavía no lo entiendo."		
5. "No importa lo que yo haga, no puedo complacerlo."		
6. "Siento que no tengo que responder a eso. A tí no te importa."		
7. "En cualquier lugar que volteo, siempre estás ahí, parado junto a mí."		
8. "Simplemente confía en mí."		
9. "No exageres. Lo haré cuando esté bien y me sienta listo."		
10. "Sólo dame una oportunidad. Sé que puedo hacerlo."		

Hágalo usted mismo: de la teoría a la práctica

Ahora usted domina el segundo objetivo en la jerarquía de las técnicas de comunicación interpersonal: diferenciar entre el contenido intelectual y el emocional de los mensajes. Como se describió en la Actividad de aprendizaje 1.1, la enseñanza eficaz rebasa el conocimiento. Requiere el uso de la técnica y su incorporación dentro de su propia comunicación interpersonal. Por lo tanto, practique usted mismo la actividad de escuchar de manera activa.

Actividad de aprendizaje 2.2

Práctica de la actividad de escuchar de manera activa

Todas las situaciones que se describieron en la Actividad de aprendizaje 1.1 —enseñanza en el aula, microenseñanza y conversaciones informales— también son apropiadas para que usted practique sus técnicas para escuchar de manera activa. Dentro de cualesquiera de estos contextos, participe en una conversación con otra persona. Si tiene la oportunidad de iniciar la conversación, tal vez quiera seleccionar un tema que tenga algún sustrato emocional. Por ejemplo, si está leyendo una historia corta, puede preguntarle a su alumno: "¿Qué sientes con respecto al final de la historia?" En una fiesta, usted puede preguntar: "¿Cuáles fueron tus reacciones frente al debate de anoche?" Después observe, escuche y elabore inferencias personales acerca de los mensajes afectivos del emisor.

Aunque las técnicas para escuchar de manera activa son importantes en todas las formas de comunicación, lo son de manera especial cuando existen sustratos emocionales en los mensajes del emisor. Cuando usted demuestra de manera práctica estas técnicas para escuchar de manera activa, desempeña varias tareas simultáneamente. Usted está observando las señales no-verbales de su interlocutor, escuchando sus señales verbales y haciendo inferencias personales sobre las emociones que el emisor puede estar experimentando. Todas estas acciones se dan en privado. A diferencia de la demostración abierta de la conducta al poner atención, solamente usted puede conocer la eficacia de su habilidad para escuchar. La única lista de verificación que se emplea para evaluar su habilidad para escuchar de manera activa, es un auto-examen.

Lista de verificación para escuchar de manera activa: Auto-evaluación

1. Analicé mis sentimientos personales hacia el emisor. Dos preguntas específicas que me hice fueron:

   a) _____

   b) _____

2. Centré mi atención directamente en el emisor. Le mostré a mi interlocutor que lo estaba escuchando por medio de:

   a) _____

   b) _____

3. Las señales no-verbales que me dieron información sobre los sentimientos del emisor fueron:

   a) _____

   b) _____

   c) _____

   Las inferencias que hice con respecto a estas señales fueron:

   a) _____

   b) _____

   c) _____

4. Escuché las palabras del emisor, y también el tono, la inflexión y el ritmo del discurso. Fui capaz de diferenciar entre el contenido intelectual y el emocional.

   a) El contenido intelectual fue:

   _____

   _____

   b) Parece ser que el contenido emocional fue:

   _____

   _____

   _____

OBJETIVO 3 Diferenciar entre los tres tipos de reflexión —mensajes verbales, conductas e inferencias

Actividad de aprendizaje 3.1

Tómese un momento para revisar los objetivos 1 y 2. Estas conductas de instigación ayudarían a promover un ambiente propicio para compartir y para hacer auto-revelaciones. Primero, poniendo atención a las señales verbales y no-verbales de sus alumnos, y después diferenciando entre el contenido intelectual y el emocional de sus mensajes, usted les dice a ellos, "Te veo, y estoy escuchando cuidadosamente lo que tú dices y haces."

Suponga que un estudiante expresa una reacción emocional a la cual usted desea responder. ¿Qué es lo que usted hace? Considere la siguiente situación y después escriba sus respuestas a los comentarios de los estudiantes.

Poner atención a los estudiantes

Usted se da cuenta de que una alumna está sentada en su pupitre, con su libro de matemáticas abierto. Ha estado distraída durante varios minutos y no parece que pueda concentrarse en su trabajo. Está jugando con las páginas del libro. Usted va hacia su pupitre y ella dice de repente:

Escuchar de manera activa a los estudiantes

"Las matemáticas son sosas. No quiero hacer nada de estas tonterías."

En función de la información pasada que tenga con respecto a esta alumna, usted puede descifrar el mensaje así:

Contenido: las matemáticas son difíciles, sosas, aburridas, etc.

Afecto: 1. "Me siento frustrada. Necesito ayuda."
(o) 2. "Estoy cansada, y no quiero trabajar."
(o) 3. "Soy una tonta. No puedo hacerlo."
(o) 4. "Me siento aburrida. Esto es demasiado fácil."

Hay muchas formas en las cuales el maestro puede responderle a esta alumna. Una manera apropiada de hacerlo sería usar la técnica de *reflexión*. Usted puede reflejar algo en cualquiera de los tres niveles: 1) puede tomar las palabras del estudiante para capturar y reflejar la esencia del mensaje verbal, 2) puede responder a las señales no-verbales o corporales del alumno, por medio de la descripción de sus acciones, o 3) puede elaborar una inferencia sobre las emociones que se transmiten y compartirla con el alumno. El uso

eficaz de la conducta de reflexión por parte del maestro puede comunicarle al estudiante, "Escuché cuidadosamente lo que dijiste, y quisiera compartir mis observaciones contigo." A continuación se presentan algunas frases con las que frecuentemente se inician las reflexiones en cada uno de estos tres niveles.

"Escuché que dijiste...	(reflejo de las palabras del alumno, el contenido verbal del mensaje)
"Ví que hiciste...	(reflejo de las acciones del estudiante, la conducta no-verbal)
"Imagino que tú sientes...	(reflejo de los sentimientos del estudiante que pueden subyacer a la conducta verbal y no verbal)

La respuesta del maestro, en efecto, sirve como un espejo para las palabras, sentimientos y conductas del estudiante y así le proporciona a éste una retroalimentación directa sobre el éxito de su comunicación. Con frecuencia la conducta eficaz de reflexión facilita la auto-exploración porque proporciona a los emisores una oportunidad para ponderar la retroalimentación de sus receptores antes de reorganizar y aclarar sus mensajes. La reflexión también brinda una oportunidad para que los maestros y los estudiantes aclaren cualquier interpretación errónea que pueda bloquear el proceso de comunicación.

La técnica de reflexión comprende conductas consecutivas, que van desde la simple repetición de las palabras del emisor, hasta la descripción de las señales o conductas del mismo, y hasta la reflexión de los mensajes afectivos o sentimentales del emisor para hacer inferencias o interpretaciones.

Reflejo de los mensajes verbales (Parafraseo)

Para reflejar los mensajes orales, un maestro repite o parafrasea la esencia del pensamiento (las palabras) que se acaba de comunicar. No se hace el intento de reflejar los sentimientos que se transmiten o las señales o conductas no-verbales que se mostraron. Algunas veces, escuchar una repetición o paráfrasis exacta de lo que se acaba de decir puede ser una experiencia esclarecedora tanto para el emisor como para el receptor.

Vea nuevamente el diálogo que se presenta al principio de la Actividad de aprendizaje 3.1. Para reflejar el mensaje verbal de la estudiante, el maestro pudo haberle respondido, "Conque piensas que las matemáticas son sosas" o "No quieres hacer tu trabajo de matemáticas de hoy". Aunque una respuesta así puede oírse trivial o mecánica, practíquela por un momento —no solamente le ayudará a desarrollar sus propias habilidades para escuchar, sino que también le servirá como un medio para aclarar los mensajes del emisor. Un maestro puede elegir emplear este tipo de respuesta antes de decidir si continúa la interacción con el reflejo de los mensajes emocionales que parecen subyacer al contenido verbal. Así, el reflejo de los mensajes orales sirve a varios propósitos: 1) inicia el diálogo entre el maestro y los alumnos, 2) proporciona al maestro algún "tiempo de ventaja" para decidir si continúa o no la discusión, y 3) puede motivar al estudiante a dar información adicional acerca de sus pensamientos y sus sentimientos.

Una respuesta de este tipo es de reflejo y no de confrontación; no obliga al estudiante a responder. Simplemente dejarle saber al alumno que usted está escuchando puede ser todo lo que se necesita para estimular el diálogo posterior.

Reflejo de los mensajes no-verbales (Descripción de la conducta)

El segundo componente de la reflexión requiere que usted describa las conductas físicas del emisor. Cuando refleje los mensajes no-verbales, use únicamente las evidencias conductuales visibles.

Vaya nuevamente a la interacción que se presenta en la Actividad de Aprendizaje 3.1. Si el maestro eligió reflejar el mensaje no-verbal de la alumna, pudo haber dicho, "Te veo aquí sentada, distraída, y jugando con tu libro de matemáticas. ¿Qué pasa?". Usualmente a la descripción de la conducta le sigue una pregunta que dará pie a algún tipo de diálogo. Usted observa, retroalimenta por medio de la descripción de la conducta, y después hace una pregunta. Por medio de la descripción de conductas observables y específicas, le da al emisor una visión de la manera en que lo percibe. Estas respuestas son de tipo descriptivo y no de evaluación. No incluya acusaciones o inferencias acerca de los motivos o actitudes de la otra persona o de sus rasgos de personalidad. Al decirle a un niño que es rudo se le está haciendo una acusación, y no una descripción de una conducta específica. Con frecuencia, los niños pequeños tienen dificultad para diferenciar entre ellos mismos y sus acciones. Como seres humanos, ¿son personas rudas o sus acciones son inadecuadas para la situación? Recuerde, describa únicamente *acciones* específicas.

Reflexión para hacer inferencias o interpretaciones

En este tercer nivel de reflexión se incorporan las técnicas que se describieron en las dos conductas anteriores; sin embargo, se va más allá de la repetición de las palabras y del reflejo de las señales no-verbales. Representa un intento por parte del maestro para resumir lo que ha visto o escuchado y para verificar estas observaciones compartiendo algunas inferencias acerca de los sentimientos del emisor. ¿Las percepciones del receptor corresponden a las intenciones originales del emisor? ¿Realmente el emisor estaba "en contacto" con sus mensajes? En la interacción anterior con la alumna que parecía tener problemas con las matemáticas, el maestro pudo haber respondido en este nivel: "Te veo aquí sentada, jugando con tu libro de matemáticas (reflejo de la conducta), y diciendo que la materia es sosa (reflejo del mensaje oral) ¿Te sientes frustrada con los problemas? (interpretación de los sentimientos de la alumna).

La conducta de reflexión eficaz no es un juego semántico o una manera de decir las ideas de las personas en términos nuevos. Es el resultado de un deseo genuino para comprender exactamente lo que el alumno está expresando y sintiendo de manera verbal y no-verbal. Nunca debe usted jugar el papel de alguien que lee la mente. No debe tratar de adivinar lo que el emisor está pensando o sintiendo. Después de resumir lo que vio (descripción de la conducta) y escuchó (reflejo del contenido), usted comparte su inferencia sobre los pensamientos o sentimientos que asocia con una respuesta así. En resumen, verifique sus interpretaciones con una pregunta, ¿Qué tan precisas fueron sus inferencias? ¿Concuerdan con las intenciones del emisor?

Tanto la *duración* como el *número* de las proposiciones de reflexión son elementos importantes en la práctica de esta técnica o habilidad. Puede ser ineficaz reflejar mucho como reflejar muy poco. Y puede resultar molesto para el emisor que constantemente se reflejen e interpreten sus mensajes verbales y no-verbales. Con frecuencia esto puede hacer que los estudiantes duden si usted realmente busca aclarar la situación. Pueden sospechar que trata de manipularlos al colocar sus propios pensamientos y valores como si fueran de ellos. La comunicación se vuelve desequilibrada y tensa.

La reflexión constante parece ser especialmente apropiada bajo dos condiciones: 1) cuando los errores pueden ser caros y, consecuentemente, la precisión se convierte en algo vital; y 2) cuando los sentimientos fuertes tanto en el emisor como en el receptor aumentan la probabilidad de que haya interpretaciones erróneas. En tales casos, la reflexión se vuelve un elemento crucial como una forma de asegurar que el mensaje no se distorsione. En la siguiente

ocasión en la cual usted tenga un desacuerdo con alguien, trate de reflejar lo que se está diciendo hasta que su interlocutor corrobore que usted comprende. Note cuál es el efecto que esto tiene en los sentimientos de la otra persona y también en los suyos.

Cuando se usa de manera eficaz, la reflexión intensifica el desarrollo de un ambiente confiable en el cual los estudiantes se pueden sentir libres para expresarse. Estas respuestas reflejas nunca deben ser juicios, consejos, retos, ni tampoco deben ser sarcásticas. Al contrario, deben ser descriptivas, cuestionadoras y exploratorias.

Resumen de la conducta refleja eficaz

1. Tome conciencia de cualquier pensamiento o sentimiento preconcebido que usted pueda tener con respecto al emisor y/o al tema que se discute. ¿Entorpecerán la comunicación? En caso afirmativo, ¿de qué manera?
2. Ponga atención cuidadosamente a los mensajes verbales y no-verbales del emisor. *Observe.*
3. Realice un registro mental de las palabras exactas que se dicen y de las conductas específicas que se demuestran. *Vea, escuche y registre.*
4. Distinga entre los mensajes verbales y los mensajes emocionales que se envíen. ¿Qué es lo que está diciendo el emisor? ¿Cuáles son los sentimientos que se asocian con las palabras? *Vea, escuche, registre e infiera.*
5. Responda a los estudiantes por medio de:
   a) La repetición de sus palabras. *Refleje las palabras.*
   b) La descripción de las conductas específicas que observe en el emisor. *Describa la conducta.*
   c) Comparta sus inferencias con respecto a los pensamientos y a los sentimientos del estudiante que puedan subyacer a la conducta verbal y no-verbal. *Interprete.*
6. Esté consciente del tono de voz que usted emplea. Evite el sarcasmo, el juicio y el regaño.
7. Con fines de aclaración, pida que se evalúen sus percepciones. *Aclare.*

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 3 Diferenciar entre los tres tipos de reflexión —mensajes verbales, conductas e inferencias

Clasifique cada una de las siguientes respuestas para determinar cuál de las tres conductas reflejas se presenta en ellas. Emplee las siguientes abreviaturas: *RMV* = reflejo de un mensaje verbal; *RC* = reflejo de una conducta; *RI* = reflexión para hacer interpretaciones. Para aprobar esta prueba con éxito, usted debe clasificar con precisión por lo menos 9 de las 10 respuestas.

_____ 1. *Estudiante:* (dando vueltas en su asiento, mordiendo el lápiz) "No me gustan los escritos creativos. No soy bueno escribiendo."

Maestro: "No tienes interés por las tareas de escritura, y crees que no tienes mucho talento como escritor. ¿Qué es lo que se te hace más difícil en la escritura?"

_____ 2. *Estudiante:* (sonriendo ampliamente y mostrando una medalla) "Vea la medalla que acabo de ganar. Obtuve el primer lugar en la competencia de natación."

Maestro: "Me parece que realmente te sientes orgulloso y feliz de haberlo hecho tan bien."

_____ 3. *Estudiante:* (frunciendo el ceño y hundiéndose en su silla) "No quiero ir al baile de la escuela. Odio estar parada en una fila esperando que algún muchacho tonto me invite a bailar."

Maestro: "Eso suena como si te sintieras incómoda o abandonada y como si estuvieras parada sola mientras tus amigas bailan. ¿Es cierto esto?

_____ 4. *Estudiante:* (con las manos en los bolsillos y encogiendo los hombros) "Usted conoce a mi padre. Él realmente es grande en los deportes. Jugó fútbol, por lo tanto yo tengo que jugar fútbol."

Maestro: "Eso se oye como si estuvieras resentido. ¿Así te sientes?"

_____ 5. *Estudiante:* "Fue estúpido que lo hiciera. Le dije que podrían atraparlo."

Maestro: "Así que se lo advertiste."

_____ 6. *Estudiante:* "Puedo hacerlo tan bien como cualquiera. ¿Por qué no intentarlo?"

Maestro: "¿Estas diciendo que te sientes discriminado?"

_____ 7. *Estudiante*: (corre a lo largo del salón, y casi golpea las peceras)

Maestro: "Cuando corres de esa manera, fácilmente podrías tirar las peceras".

_____ 8. *Estudiante*: (sentado bajo un árbol, leyendo un libro mientras el resto del grupo juega con la pelota)

Maestro: "¿Estás sentado aquí porque prefieres leer o porque no te eligieron para el equipo?"

_____ 9. *Estudiante*: (sentado bajo un árbol, leyendo un libro mientras el resto del grupo juega a la pelota)

Maestro: "Te veo sentado aquí leyendo en lugar de estar jugando con los demás. ¿Qué es lo que pasa?"

_____10. *Estudiante*: (sentado bajo un árbol, leyendo un libro mientras el resto del grupo juega con la pelota) "Prefiero leer en lugar de jugar a la pelota. Tengo que terminar este libro para el cuarto período."

Maestro: "Oh, ¿todavía no terminas tu tarea?"

Hágalo usted mismo: de la teoría a la práctica

Ahora usted ha terminado el tercer objetivo, diferenciar entre los tres tipos de conductas reflejas. Es difícil hacer la transición desde el conocimiento de las mismas hacia su demostración en su comunicación interpersonal. Para ayudarlo a hacer esta transición, se ha incluido una actividad adicional de enriquecimiento, Construcción de respuestas. Dada la complejidad de esta técnica, aquí se le anima a intentar escribir los tres tipos de respuestas reflejas antes de practicar esta nueva conducta. Cuando sienta confianza para construir mensajes, vaya de la teoría a la práctica usted mismo.

Actividad de aprendizaje 3.2

Construcción de respuestas

Instrucciones: Solo o con un compañero, lea cada una de las viñetas y diálogos breves que se presentan a continuación. Después escriba un enunciado que incorpore las respuestas reflejas que se indican entre paréntesis. Cuando haya terminado esta actividad, compare sus respuestas con las respuestas modelo correspondientes.

VIÑETA 1

Teri, a los ocho años, aún presenta dificultad para compartir sus materiales con los otros niños. Con frecuencia empieza a pelear con ellos cuando toman prestadas sus cosas, aún cuando ella no las esté usando. Inocentemente, Alicia toma uno de sus juegos que está sobre la mesa. Inmediatamente, Teri corre hacia ella y se lo arrebata.

a) La maestra camina hacia la mesa y le dice a Teri:

_____

(reflejo de una conducta)

b) Teri está gritando: "Es mi juego y ella no puede jugar con él, Dígale que me lo devuelva."

Maestro: _____

(reflejo de un mensaje oral)

c) Teri, con la cara enrojecida, al parecer está enojada. Ella dice: "Es mío. ¡Vino y lo tomó"

Maestro: _____

(reflexión para hacer una interpretación)

d) *Teri*: "probablemente lo romperá de todas maneras."

Maestro: _____

(reflejo de un mensaje oral)

e) Alicia, sintiéndose confundida, sus ojos comienzan a llenarse de lágrimas, dice: "No sabía que era tuyo. Deja de jalarme del brazo."

Maestro: _____

(reflejo de una conducta)

f) Alicia le jala el juego a Teri y lo pone nuevamente en la mesa. Ve al maestro y le dice: "¿Puedo jugar con él?"

Maestro: _____

(respuesta abierta)

VIÑETA 2

Para la gran feria de historia, el grupo decidió representar la llegada del primer astronauta a la Luna. Los alumnos deben escoger entre ellos mismos al que representará al astronauta. El proceso de selección se convirtió en un concurso de popularidad entre dos estudiantes, Mike y Frank. Parece que ambos están peleando entre sí.

a) Frank golpea su puño contra el pupitre y grita: "Yo hasta me parezco al astronauta. Yo debería hacerlo."

Maestro: _____

(reflejo de una conducta)

b) *Frank* (continúa demandando): "¿Cuál es el problema? Simplemente yo quiero hacer este papel."

Maestro: _____

(reflejo de un mensaje oral)

c) *Mike*, también agitado, grita: "Sólo espera un largo minuto —déjame decir algo."

Maestro: _____

(reflexión para hacer una interpretación)

d) *Mike*: "Puedes apostar que estoy enojado. ¿Qué pasa con la gran democracia que se supone existe aquí?"

Maestro: _____

(reflejo de un mensaje oral)

e) *Frank*: "Propongo que cada uno lea la parte correspondiente y después los compañeros decidirán quién hará el papel."

Maestro: _____

(reflexión para hacer una interpretación)

f) *Mike*: "Probablemente eso se convertirá en un gran juego... en un concurso de popularidad."

Maestro: _____

(reflejo de un mensaje oral)

VIÑETA 3

La mitad del grupo se ha reunido para una junta. Últimamente ha habido varios robos en los casilleros y el maestro piensa que es necesario discutir abiertamente el asunto.

a) *Judy*: "¿Qué importa quién lo esté haciendo? Propongo que se pongan guardias en el pasillo para vigilar"

Maestro: _____

(reflejo de un mensaje oral)

b) *Kenny*: "No me parece que eso tenga sentido. Propongo que se establezca un sistema de recompensas. Darle dinero a cualquiera que sepa algo al respecto."

Maestro: _____

(reflejo de un mensaje oral)

c) *Dorie*: (sentada tranquilamente en su silla, de repente dice): "Eso es una *locura*."

Maestro: _____

(reflexión para hacer una interpretación)

d) Donald abre los ojos y mueve la cabeza.

Maestro: _____

(reflejo de una conducta)

e) *Donald*: "Caray, se están dando por hecho muchas cosas. ¿Cómo saber que hay un solo ladrón?"

Maestro: _____

(reflejo de un mensaje oral)

f) *Melissa*: "Esperen un minuto. ¿Por qué no darle al ladrón una oportunidad de que devuelva todo lo que se ha robado antes de iniciar una gran cacería en equipo?"

Maestro: _____

(reflexión para hacer una interpretación)

VIÑETA 4

La Sra. Simpson, mamá de Annette, hizo una cita con la maestra de su hija. Quiere platicar con ella sobre las calificaciones de la niña.

a) *Sra. Simpson*: "Me alegra que haya podido recibirme. Como usted se puede imaginar, estoy muy preocupada por las calificaciones de mi hija."

Maestra: _____

(reflejo de un mensaje oral)

b) *Sra. Simpson*: (inclinándose hacia adelante y frunciendo el entrecejo) "Nunca me había sentido tan decepcionada."

Maestra: _____

(reflejo de una conducta)

c) *Sra. Simpson*: "Estoy realmente perpleja. Siempre que le pregunto a Annette cómo van las cosas en la escuela, me contesta que muy bien. Le pregunto por sus calificaciones, y me dice que en todo se saca A. Pero su boleta está casi llena de C's y aún de D's."

Maestra: _____

(reflexión para hacer una interpretación)

d) *Sra. Simpson*: "No sé qué hacer con esta situación."

Maestra: _____

(reflejo de un mensaje oral)

e) *Sra. Simpson*: "¿Hay algo que ella no me haya dicho?"

Maestra: _____

(respuesta abierta)

Respuestas potenciales

Observe las siguientes respuestas para cada una de las viñetas. Obviamente, las proposiciones que usted escribió no son idénticas a las que aquí se presentan. Lo importante es determinar si las que usted elaboró siguen la guía básica de la conducta refleja eficaz. Pregúntese si pudo captar con éxito la intención de su interlocutor.

VIÑETA 1

a) "Le estás quitando la caja a Alicia. ¿Qué pasa? (Reflejo de una conducta).
b) "Es tuyo y nadie más puede jugar con él." (Reflejo de un mensaje oral).
c) "Se te está poniendo la cara roja. Creo que estás enojada porque Alicia no te lo pidió prestado, ¿no es así?" (Reflejo de una conducta e interpretación)
d) "¿Te preocupa que Alicia fuera a romperlo?" (Reflexión para hacer una interpretación)
e) "Veo que estás a punto de llorar. Cálmate." (Reflejo de una conducta).
f) (Respuesta abierta).

VIÑETA 2

a) "Te ves muy alterado. Estás gritando y golpeando el escritorio." (Reflejo de una conducta).
b) "Realmente quieres hacer este papel." (Reflejo de un mensaje oral.)
c) "Te ves enojado. ¿Te sientes como si no hubieras tenido la oportunidad de hablar?" (Reflexión para hacer una interpretación).
d) "¿Es que no crees que el proceso de selección es justo? ¿democrático?" (Reflejo de un mensaje oral).
e) "¿Crees que tus compañeros serían unos jueces justos? ¿Es porque crees que ellos votarían por ti?" (Reflexión para hacer una interpretación).
f) "¿Crees que los muchachos votarán por el más popular? ¿Tienes alguna sugerencia?" (Reflejo de un mensaje oral).

VIÑETA 3

a) "¿Crees que un sistema de vigilancia sería una manera de atacar el problema?" (Reflejo de un mensaje oral).
b) "O sea que tú sugieres un sistema de recompensas." (Reflejo de un mensaje oral).

c) "Obviamente estás en desacuerdo con las dos ideas que se han expuesto. ¿Es porque no te parecen justas?" (Reflexión para hacer una interpretación).

d) "Veo que moviste la cabeza y que no estás de acuerdo. ¿Es porque piensas que las soluciones planteadas no son justas?" (Reflejo de una conducta).

e) "¿Piensas que el grupo está asumiendo que hay un solo ladrón... y que tal vez hay más de un ladrón?" (Reflejo de un mensaje oral).

f) "Cuando usas el término 'cacería en equipo', me imagino que pensaste que había algo inhumano o asustadizo en la búsqueda del ladrón, ¿no es así?" (Reflexión para hacer una interpretación).

VIÑETA 4

---

a) "Le sorprendieron las calificaciones de Annete." (Reflejo de un mensaje oral).

b) "Se ve usted preocupada." (Reflejo de una conducta).

c) "Su hija le dio a usted una evaluación, pero la boleta presenta un cuadro totalmente diferente. ¿Piensa usted que Annette le ha dado un reporte completo?" (Reflexión para hacer una interpretación).

d) "Eso se ve confuso". (Reflejo de un mensaje oral).

e) (Respuesta abierta)

Actividad de aprendizaje 3.3

Práctica de la conducta refleja

Ahora que usted ha afinado sus técnicas para la construcción de respuestas, está listo para probar los tres tipos de conductas reflejas. Como la habilidad se vuelve más complicada, también la lista de verificación. Tómese unos momentos para analizar las listas que se presentan, antes de usarlas para evaluar su propio desempeño. Note que tanto las características eficaces como las ineficaces de esta técnica se enlistan. Se incluyen ambos tipos de características para

centrar la atención en algunos de los errores comunes que pueden ocurrir cuando usted se inicie en la práctica de esta nueva técnica.

Cuando establezca la escena para practicar esta técnica con sus amigos o con sus alumnos, hágalo en una situación simple. Limite el número de personas y de variables que puedan distraerlo. Empiece con la reflexión de mensajes orales. También puede elegir decirles a las personas con quienes esté trabajando que usted está practicando nuevas técnicas y que le gustaría que lo retroalimentarán. ¿Cómo reaccionaron cuando sus mensajes les fueron reflejados? ¿Con cuánta precisión reflejó usted tales mensajes?

Lista de verificación de una conducta refleja: evaluación por parte de un observador

	Con frecuencia	*En ocasiones*	*Nunca*
1. El maestro refleja los mensajes del emisor.	_____	_____	_____
Ejemplos:			
_____			
_____			
2. El maestro refleja la conducta del emisor.	_____	_____	_____
Ejemplos:			
_____			
_____			
3. El maestro usa la reflexión para hacer interpretaciones.	_____	_____	_____
Ejemplos:			
_____			
_____			
4. Las inferencias del maestro se hacen con imprecisión.	_____	_____	_____
Ejemplos:			
_____			
_____			

5. Al final de las reflexiones (verbales, no-verbales y/o inferenciales), el maestro hace una pregunta con fines de aclaración. ("¿Qué está pasando?", "¿No es así?") _____ _____ _____

   Ejemplos:

   _____

   _____

6. El maestro responde con un juicio en lugar de un reflejo. ("Eso está mal", "Eres rudo.") _____ _____ _____

   Ejemplos:

   _____

   _____

7. El tono del maestro parece comunicar un sentido de aceptación. _____ _____ _____

   Ejemplos:

   _____

   _____

8. El maestro repite con tanta frecuencia los mensajes del emisor durante la conversación, que distrae la misma. _____ _____ _____

   Ejemplos:

   _____

   _____

Lista de verificación de una conducta refleja: Auto-evaluación

1. Describí la conducta no-verbal del emisor.

   Específicamente dije: _____

2. Resumí los mensajes verbales del emisor.

Específicamente dije: _____

3. Añadí inferencias personales y/o interpretaciones a mis observaciones.

   Específicamente dije: _____

4. Verifiqué mis percepciones de los mensajes verbales y/o no-verbales del emisor mediante preguntas directas para aclararlas.

   Las preguntas específicas que hice fueron: _____

   _____

5. Mis respuestas se hicieron/no se hicieron en el momento oportuno e interrumpí/no interrumpí al emisor. Las señales específicas que me indicaron el momento específico para hablar fueron: _____

   _____

   _____

6. Cuando interpreté erróneamente un mensaje, hice preguntas con fines de aclaración.

   a) La interpretación errónea fue: _____

   _____

   b) La manera en que pregunté con fines de aclaración fue: _____

   _____

   c) El mensaje que se aclaró fue: _____

   _____

7. El tipo de reflejo más cómodo para mí fue (escoja uno):

   a) Reflejo de mensajes orales _____

   b) Reflejo de mensajes no-verbales _____

   c) Reflejos para hacer inferencias o interpretaciones _____

_____

OBJETIVO 4 Diferenciar entre las preguntas de inventario que a) estimulan la comunicación, b) aclaran información, c) identifican diferencias, y d) buscan alternativas o soluciones

Actividad de aprendizaje 4.1

Se iniciará esta sección tomando unos momentos para revisar el desarrollo de la taxonomía de las técnicas de comunicación interpersonal que se ha visto hasta el momento. Las técnicas que se incluyen en el primer grupo, titulado Instigar a los estudiantes a que expresen en sus sentimientos, son conductas que estimulan la interacción y alientan el potencial para la comunicación interpersonal eficaz. Cuando usted modela las conductas para poner atención y para escuchar de manera activa, les está comunicando a los alumnos, a los padres de familia y a sus colegas que se ha olvidado de otros asuntos y que está listo para escucharlos e interactuar con ellos.

Si usted pone atención de manera eficaz, comunica su interés en los demás. La postura de su cuerpo refleja un nivel de comodidad que tranquiliza a los otros. Si observa sus expresiones faciales y las posturas de su cuerpo, y escucha el tono de sus voces así como sus palabras, está escuchando de manera activa y diferenciando entre el sentimiento y los mensajes verbales. El rubro de técnicas II, Aclaración de las expresiones de los sentimientos de los estudiantes, le enseña a usted cómo responder a los estudiantes en diferentes formas específicas. Al repetir los mensajes verbales de sus alumnos, les permite escuchar sus propias palabras, y al hacerlo, les ayuda a aclarar cualquier interpretación errónea. Al describir sus conductas, les ayuda a volverse más conscientes de las reacciones físicas que acompañan al diálogo verbal. Cuando añade interpretaciones a estas descripciones, comparte sus percepciones del porqué ellos pueden estar hablando o actuando de cierta manera. Tales interpretaciones pueden proporcionar comprensiones adicionales en relación a la unión que existe entre sus pensamientos, sentimientos y conductas. En cualquiera de estos tres niveles de reflejo, se da a los estudiantes la oportunidad para aceptar o rechazar las reacciones y percepciones de usted. La retroalimentación mutua les posibilita a ambos obtener una información invaluable tanto del maestro como del alumno. Tales interacciones interpersonales ayudarán a los alumnos a tener un mayor conocimiento de sus pensamientos, sentimientos y de las conductas resultantes. En este punto, ellos pueden empezar a ver los efectos de sus acciones en las otras personas.

Las preguntas de inventario ahora pueden ser apropiadas. Tales preguntas les posibilitarán a sus alumnos aclarar más ampliamente los aspectos específicos de su conducta. Con demasiada frecuencia, la gente simplemente asume su estilo de conducta y reflexiona muy poco acerca de si les sirve de manera productiva o improductiva. Tomar al inventario o cuestionario como un patrón de la conducta de uno, es condición necesaria para el crecimiento, es un prerrequisito para la búsqueda de patrones de respuesta alternativos.

Preguntas de inventario

La conducta de cuestionamiento ha sido una parte integral en la jerarquía de la comunicación interpersonal desde el principio. Cuando usted pone atención a los mensajes verbales y no-verbales de sus alumnos o de los padres de familia, puede hacerse a sí mismo preguntas tales como: "¿Qué está él/ella pensando?," "Me pregunto ¿qué se esconde detrás de esa calma exterior?" Cuando usted se inició en la etapa de escuchar de manera refleja, tuvo que cuestionarse sus propias motivaciones para escuchar, mediante una serie de preguntas de autoconfrontación: "¿Realmente quiero participar en esta conversación?", "¿Cuáles son mis experiencias pasadas con el emisor que pueden afectar positiva o negativamente mi habilidad para escuchar?" Las técnicas de cuestionamiento también son inherentes en la etapa de escuchar de manera refleja cuando a cada tipo de mensaje —verbal, conductual o inferencial— le sigue una pregunta que usted formula con fines de aclaración: "¿Es eso lo que tú dijiste?", "¿Describí de manera precisa tus sentimientos?", "¿Estás de acuerdo con mi percepción de la situación?".

Por lo tanto, el cuestionamiento es una forma multifacética de comunicación. En su forma más positiva, las preguntas pueden 1) invitar a la comunicación; 2) expresar la falta de comprensión; 3) aclarar las percepciones erróneas o la información imprecisa; 4) centrar la atención en pensamientos, sentimientos, acciones y eventos específicos; y 5) mostrar interés y participación. Cuando se usan de manera impropia pueden ser amenazantes, interrumpir el proceso de pensamiento, llevar un mensaje acusatorio o de juicio, y generar una actitud defensiva y hostil en el alumno.

Las preguntas de inventario son un subgrupo único de preguntas que estimulan la introspección. Cuando se usan de manera eficaz les posibilitan a los individuos conocerse a sí mismos, así como 1) estimular la comunicación relacionada con pensamientos, sentimientos y conductas; 2) aclarar la comunicación relacionada con estos estados personales; 3) identificar cualquier discrepancia entre las palabras o acciones intencionadas y la manera en que los demás

reciben los mensajes; y 4) buscar alternativas y/o soluciones potenciales. Cuando los estudiantes responden a las preguntas de inventario, asumen un papel activo en la comunicación interpersonal. Se puede ver a este tipo de preguntas como un proceso compartido de solución de problemas, como una manera de identificar y de traer a la superficie piezas de un rompecabezas conductual. EL objetivo último es llevar al estudiante hacia una mayor comprensión de su conducta, a evaluar los efectos de la misma y a determinar si el cambio es necesario.

Weinstein (1975)[17] establece que el producto del autoconocimiento es crear una mayor "habilidad de respuesta", o más posibilidades de elección en la manera en que se comporta la gente. Una vez que las personas hayan comprendido cómo sus pensamientos y sentimientos afectan su conducta, podrán empezar a predecirla, a analizarla y a modificarla. En resumen, entre mejor comprendan los individuos, las causas y consecuencias de su conducta, mayor habilidad tendrán para controlar sus acciones. La madurez es un reflejo de la evaluación, modificación y re-evaluación constantes de la conducta de uno.

A continuación se describen cuatro tipos de preguntas de inventario. Estas preguntas sirven para 1) estimular la comunicación, 2) aclarar la información, 3) identificar las discrepancias, y 4) buscar alternativas o soluciones.

Nivel 1. Estimular la comunicación. Las preguntas de inventario que estimulan la comunicación son invitaciones abiertas para platicar. Le dan al emisor la oportunidad de explorar y discutir pensamientos y sentimientos. Le dicen al estudiante: "Tú me interesas y me preocupa lo que te sucede." Ejemplos de preguntas de inventario que estimulan la comunicación:

- "¿Me puedes decir qué pasó?"
- "¿Podemos platicar sobre lo que estás pensando?"
- "¿Cómo te sientes con respecto a esto?"

Recuerde que el propósito de estas preguntas es introducir al estudiante en el proceso de auto-exploración y ayudarlo a discutir acciones o eventos específicos, así como los sentimientos relacionados con los mismos.

Considere la siguiente viñeta. Por medio del monitor que está en el patio de juegos, enviaron a Kevin a su salón de convivencias, un estudiante que participó en una pelea. ¿Cuál de las siguientes preguntas de inventario estimula la comunicación que puede llevar a una búsqueda más amplia?

- "Kevin, ¿con quién te peleaste esta vez?"
- "Kevin, ¿puedes platicarme un poco sobre lo que pasó en el patio de juegos?"
- "Kevin, ¿por qué te peleaste?"

Si usted eligió la primera respuesta, puede bloquear toda comunicación posterior. "¿Con quién te peleaste *esta vez*?" es una pregunta acusatoria y de confrontación. Si seleccionó la tercera, no es muy probable que pueda ayudarle a Kevin a revelar sus pensamientos y sus sentimientos. Para responder a una pregunta con "por qué" se requiere que el estudiante analice o intelectualice.

Este tipo de preguntas pueden desviar la atención de los sentimientos reales e inmediatos y pueden hacer que los alumnos adopten una actitud defensiva. Recuerde que las preguntas de inventario estimulan a los individuos a reflejar "su conducta y sus experiencias interiores con un mínimo de auto-valoraciones obstaculizadoras, de actitudes defensivas, o de esfuerzos ambiciosos por obtener resultados."

Si eligió la segunda respuesta, aumentó la probabilidad para que Kevin comparta con usted sus pensamientos y sus sentimientos. Estimuló eficazmente la comunicación.

Nivel 2. Aclarar la información. Las preguntas de inventario en este nivel buscan aumentar y/o aclarar los pensamientos, sentimientos y acciones, así como dar a los alumnos la posibilidad de reconocer patrones de conducta. Específicamente, el objetivo de estas preguntas es 1) obtener más información, tanto de los hechos como de las emociones; 2) relacionar ejemplos específicos, partiendo desde las generalizaciones vagas hasta la información más concreta; 3) aclarar términos o proposiciones ambiguos; y 4) centrar la atención en pensamientos, sentimientos y acciones específicos, así como en los patrones de conducta. A continuación se presentan ejemplos de preguntas de inventario que ayudan a aclarar la información.

- "¿Puedes darme más información sobre lo que pasó?"
- "¿Por qué no me platicas un poco más acerca de lo que estás sintiendo?"
- "¿Qué quieres decir cuando dices —?" "¿Puedes darme un ejemplo específico de una situación en la cual te sientes de esa manera?" "¿Puedes hablar un poco más acerca de ello?" "¿Te ha pasado esto antes?"

- "¿Es ésta la manera típica en la cual tú actúas/reaccionas?" "¿Cómo acostumbras reaccionar/actuar cuando esto sucede?" "¿Qué es lo que provoca esta reacción?"

A partir de la consideración de la anterior viñeta, se observará la manera en que el maestro usa las preguntas con fines de aclaración para obtener mas información y para ayudar a Kevin a centrar su atención en sentimientos específicos.

Kevin: Jack y yo peleamos.
Maestro: ¿Me puedes decir específicamente qué fue lo que pasó?
Kevin: Me dijo que era yo un tramposo y que estaba jugando sucio.
Maestro: ¿Podrías decirme algo más?
Kevin: Estábamos jugando a encestar y lo empujé accidentalmente.
Maestro: ¿Y qué estabas pensando?
Kevin: Fue un accidente. Estaba emocionado... Yo solamente quería anotar una canasta.
Maestro: ¿Qué dijiste?
Kevin: Nada... Creo que solamente le di un puntapié.
Maestro: Dijiste que estabas emocionado, ¿qué más sentías?
Kevin: Esta vez sólo quería anotar la canasta... Quería ganar... Creo que me enojé.
Maestro: ¿Acostumbras patear o pelear cuando te enojas?

Mediante el uso eficaz de las preguntas de inventario que aclaran la información, el maestro pudo recibir una descripción más precisa y comprensible de los eventos que ocurrieron. El maestro hacía solamente una pregunta a la vez, y no hizo preguntas que se centraran en el "porqué" Kevin había actuado así, y no lo acusó ni lo juzgó.

Nivel 3. Identificación de discrepancias. En este nivel las preguntas de inventario buscan las consecuencias y los resultados de las conductas específicas o de los patrones de conducta. Estas preguntas ayudan a los estudiantes a determinar si los resultados de sus acciones son lo que ellos querían o esperaban, y a identificar cualquier discrepancia que pueda existir. Entre las preguntas de inventario que identifican discrepancias se encuentran los siguientes ejemplos.

- "¿Cuál fue el resultado de tus acciones?"
- "¿Las cosas salieron como tú querías?"

- "¿Cuál fue el precio que tuviste que pagar por responder de esa manera?"
- "¿De qué te sirvió actuar de esta manera?"

A continuación se pasa a una nueva etapa de la misma viñeta. Se presentan muestras de ejemplos que pueden ayudar a Kevin a identificar los resultados de su conducta.

- "¿Qué obtienes cuando peleas y pateas?"
- "Querías ganar, ¿pero cuál fue el resultado de la pelea?"
- "Estabas enojado y por eso le diste un puntapié a Jack. ¿De qué te sirvió que hicieras eso?"

Note que las preguntas de inventario que identifican discrepancias son de tipo abierto. Estas preguntas pueden invitar más a la confrontación que las otras en esta serie. Sin embargo, hay ocasiones en las cuales esto puede resultar apropiado.

Nivel 4. Buscar alternativas o soluciones. Las preguntas de inventario de este nivel llevan a los alumnos hacia el siguiente paso lógico. Una vez que ellos se dieron cuenta de que su conducta no tuvo las consecuencias deseadas, están listos para explorar alternativas y para tomar en cuenta nuevas soluciones.

Este tipo de preguntas de inventario sirven como transición hacia el siguiente grupo de técnicas en la taxonomía de las técnicas de comunicación interpersonal, Estimulación de conductas alternativas. Entre las preguntas específicas que se pueden emplear en este nivel se incluyen:

- "Si no te gustan los resultados de tus acciones, ¿de qué otras maneras te puedes comportar?"
- "Si tuvieras que hacerlo otra vez, ¿cómo reaccionarías?"
- "¿Cómo podrías cambiar tu conducta para lograr resultados más positivos?"
- "¿Qué más puedes hacer para lograr tu objetivo y para obtener consecuencias más positivas?"

En la misma viñeta en la cual se ha venido trabajando, el maestro puede explorar con Kevin otras estrategias que este último podría intentar llevar a cabo cuando se sintiera exaltado y enojado. Estas preguntas de inventario le ayudarían a Kevin a tomar una mayor conciencia de las alternativas y las opciones.

EJERCICIO

Diferenciar entre los cuatro tipos de preguntas de inventario: 1) que estimulan la comunicación, 2) que aclaran la información, 3) que identifican discrepancias, 4) que buscan alternativas o soluciones

Antes de continuar la lectura, pruebe su habilidad para contestar el siguiente ejercicio de repaso. Lea la viñeta y, en los espacios que se proporcionan, señale el tipo de pregunta de inventario del cual se trate. Emplee *EC* para las que estimulan la comunicación, *AI* para las que aclaran información, *ID* para las que identifican discrepancias, y *BA* para las que buscan alternativas o soluciones potenciales. Cuando haya terminado el repaso, verifique sus respuestas con las que se proporcionan en este libro.

Cuando la Sra. Peterson va caminando por el corredor, escucha a Mindy y a Lisa, quienes discuten:

Mindy: ¿Por qué me dijiste ayer que sí irías?

Lisa: Olvidé que ya le había prometido a Sue que iría con ella.

Mindy: Muchas gracias, AMIGA.

Lisa entra al cuarto de materiales y se hunde en su silla.

_____ 1. *Sra. Peterson*: Lisa. Te ves triste. ¿Pasa algo malo?

Lisa: Nada.

_____ 2. *Sra. Peterson*: ¿Tiene algo que ver con tu conversación con Mindy?

Lisa: Sí, Mindy está furiosa conmigo porque no puedo ir con ella al espectáculo de hoy.

_____ 3. *Sra. Peterson*: ¿Puedes decirme lo que pasó?

Lisa: Todo es muy tonto... Le prometí que iría con ella al espectáculo... Olvidé que ya había hecho planes para ir con Sue.

_____ 4. *Sra. Peterson:* ¿Cómo reaccionó Mindy?

Lisa: Mal, eso creo. Yo no quiero que se enoje Mindy.

_____ 5. *Sra. Peterson:* ¿Cuál es tu reacción frente a la situación?

Lisa: Que no debí hacer dos planes a la vez otra vez.

_____ 6. *Sra, Peterson:* ¿Ha pasado esto antes?

Lisa: Sí

_____ 7. *Sra. Peterson:* ¿Puedes darme otro ejemplo de alguna ocasión en la cual actuaste de igual manera?

Lisa: La semana pasada hice lo mismo con Kathy.

_____ 8. *Sra. Peterson:* O sea que hiciste dos planes diferentes con dos amigas diferentes ¿Qué ocurre usualmente? ¿Qué es lo que obtienes al final?

Lisa: Creo que una amiga acaba enojada conmigo. ¿Por qué no pienso algunas veces, en lugar de decir que sí sin reflexionar?

_____ 9. *Sra. Peterson:* Si estuvieras nuevamente en una situación parecida, ¿en qué otras formas podrías actuar?

Este diálogo fue breve. Una o dos preguntas de cada uno de los cuatro tipos de preguntas de inventario fueron suficientes. Recuerde, las preguntas que hace el maestro simplemente guían el proceso de búsqueda personal. El profesor no debe sondear o analizar.

El proceso de cuestionamiento es continuo y un tanto complicado. Requiere paciencia, apoyo y sensibilidad por parte de los maestros que dominan una serie de preguntas específicas y dirigidas y que usan espontáneamente. El proceso de interacción en su conjunto requiere sensibilidad para poner atención a las señales no-verbales de los estudiantes y un sentido del momento adecuado para detenerse —para dejar de hacer preguntas y para dejar de sondear. Los maestros deben proteger a sus estudiantes para que no salgan lastimados, ridiculizados ni excluidos.

Resumen de las preguntas de inventario eficaces

Nivel 1: Estimula la comunicación. Las preguntas en este nivel ofrecen una invitación abierta para platicar. Hacen que los estudiantes, los padres de familia y los colegas, se den cuenta del interés y la preocupación de usted.

Nivel 2: Aclaran la información. Las preguntas en este nivel buscan 1) obtener más información; 2) relacionar ejemplos específicos; 3) aclarar términos o proposiciones ambiguas; 4) centrar la atención en pensamientos, sentimientos y acciones específicos.

Nivel 3: Identifican discrepancias. Las preguntas en este nivel centran la atención en las consecuencias y resultados de conductas específicas; ayudan a identificar las discrepancias que pudieran existir entre los resultados deseados y los reales de la conducta de una persona.

Nivel 4: Buscan alternativas o soluciones. Las preguntas en este nivel centran la atención en la exploración e identificación de las conductas productivas que con mayor probabilidad pudieran llevar al logro de los resultados deseados.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 4 Diferenciar entre las preguntas de inventario que a) estimulan la comunicación, b) aclaran la información, c) identifican discrepancias, y d) buscan alternativas o soluciones

Lea el siguiente diálogo y clasifique las oraciones subrayadas de acuerdo con los cuatro niveles diferentes de preguntas de inventario: *EC* = estimulan la comunicación, *AI* = aclaran información, *ID* = identifican discrepancias, *BA* = buscan alternativas o soluciones potenciales. Para contestar con éxito esta prueba, usted debe clasificar con precisión las ocho preguntas de inventario.

El Sr. Cotter explicó las reglas del juego y después les pidió a los alumnos que se dividieran en cuatro equipos con el mismo número de integrantes cada uno de ellos. Cuando se estaban formando los equipos, el Sr. Cotter se dio cuenta de que Julia se deslizaba silenciosamente por la puerta trasera. No regresó hasta que los equipos ya estaban formados y el juego ya había empezado. El Sr. Cotter le pidió a Julia que lo viera en el pasillo. Una vez fuera del salón él le dijo:

_____ 1. *Sr. C.:* "Me dí cuenta de que te saliste del salón cuando tus compañeros empezaron a formar los equipos, y de que no regresaste hasta que el juego ya había empezado. ¿Qué fue lo que hizo que te salieras? ¿Quieres hablar de ello?"

Julia: "No quería quedarme."

_____ 2. *Sr. C.:* "¿Podrías hablarme un poco más al respecto?"

Julia: "No creí que alguien quisiera escogerme para su equipo. Nunca me han elegido para formar parte de ningún equipo. Por ejemplo ayer, cuando tuvimos que jugar a patear la pelota, probablemente hubiera sido la última que alguien escogiera... Sólo porque soy nueva aquí, nadie me escoge."

_____ 3. *Sr. C.:* "¿Y cómo actuaste en esa ocasión?"

Julia: "Le dije al Sr. Gold que tenía que ir al baño."

Sr. C.: "O sea que cuando el grupo tiene que dividirse en equipos, tú acostumbras irte antes de que alguien te escoja."

Julia: "Creo que sí."

_____ 4. *Sr. C.:* "Dime Julia, ¿De qué te sirve escapar? ¿En qué te beneficia?"

Julia: "Bueno, si no estoy cerca, no tendré que ser la última que alguien escoja."

_____ 5. *Sr. C.:* "¿Cuáles serían las otras consecuencias?"

Julia: "Creo que termino sentada mirando cómo juegan los demás."

_____ 6. *Sr. C.:* "¿Cómo te sientes cuando ves jugar a los demás?"

Julia: "Bueno... me siento como si me hubieran dejado fuera."

_____ 7. *Sr. C.:* "O sea que te vas antes de que te escojan y después sientes que te dejan fuera cuando tienes que sentarte a mirar. ¿Con tu conducta obtienes lo que querías?"

Julia: "No."

_____ 8. *Sr. C.:* "¿En qué otras maneras podrías comportarte para que no sintieras que te dejan fuera?"

Actividad de aprendizaje 4.2

Práctica de las preguntas de inventario

Ahora usted está listo para practicar la cuarta y última de las técnicas de comunicación interpersonal que se presentaron en este capítulo. Revise la lista de verificación, siéntase cómodo con las preguntas y establezca los escenarios para practicar las preguntas de inventario; cerciórese de que la situación no sea demasiado compleja. Solamente se necesita que participen unas cuantas personas en los diálogos. Use únicamente una o dos preguntas de cada una de las categorías del cuestionamiento.

Es conveniente repetir las palabras finales de precaución. Trabaje con escenarios sencillos, con un mínimo de gente y solamente use una o dos preguntas de cada categoría del cuestionamiento.

Lista de verificación para la conducta de elaboración de preguntas inventario: Evaluación por parte de un observador

	Con frecuencia	*En ocasiones*	*Nunca*
1. El maestro hizo preguntas para estimular la comunicación en relación a los pensamientos, sentimientos y/o conductas de los estudiantes.	_____	_____	_____
Ejemplos:			
_____			
_____			
2. El maestro evitó las preguntas en las cuales era necesario que el estudiante justificara sus pensamientos y sus sentimientos.	_____	_____	_____
Ejemplos:			
_____			
_____			

3. El maestro hizo preguntas que le posibilitaron al estudiante aclarar sus pensamientos. _____ _____ _____

   Ejemplos:

   _____

   _____

4. El maestro hizo preguntas que ayudaron al estudiante a reconocer sus patrones de conducta. _____ _____ _____

   Ejemplos:

   _____

   _____

5. El maestro hizo preguntas que ayudaron al estudiante a ver las consecuencias de su conducta. _____ _____ _____

   Ejemplos:

   _____

   _____

6. El maestro hizo preguntas que le posibilitaron al estudiante identificar las discrepancias entre los resultados reales y los deseados de sus acciones. _____ _____ _____

   Ejemplos:

   _____

   _____

7. El maestro le hizo preguntas al estudiante que lo ayudaron a buscar conductas alternativas. _____ _____ _____

   Ejemplos:

   _____

   _____

Lista de verificación para la conducta de elaboración de preguntas de inventario: Auto-evaluación

1. Hice preguntas que estimularon la comunicación relacionadas con los pensamientos, sentimientos y conductas.

   Específicamente pregunté: _____

2. Evité hacer preguntas que pudieran provocar una actitud defensiva en el emisor.

   En lugar de eso, pregunté: _____

3. Para obtener más información y para ayudar al emisor a aclarar sus pensamientos y sus sentimientos, le pregunté: _____

4. Para ayudar al emisor a reconocer sus patrones específicos de conducta, le pregunté:

   _____

5. Para ayudar al emisor a identificar las consecuencias y/o los resultados de su conducta, le pregunté: _____

6. Para ayudar al emisor a reconocer las discrepancias entre los resultados reales y los deseados de su conducta, le pregunté: _____

   _____

7. Para ayudar al emisor a buscar conductas alternativas, le pregunté: _____

   _____

_____

Resumen

Ahora usted domina los dos primeros rubros de la taxonomía de la comunicación interpersonal. Posee las técnicas para lograr un patrón de comunicación e interacción pleno de significado entre usted y sus alumnos, así como con los padres de familia y sus compañeros maestros. El tercer grupo de técnicas, Estimulación de conductas alternativas, llevará al proceso al siguiente paso lógico en el ciclo.

Aquí se le alienta a usted a explorar las técnicas inherentes a este nivel de la jerarquía a través del modelo original de Weinstein y Fantini que se mencionó en la página 287.

Deténgase un momento a considerar la naturaleza jerárquica de las técnicas que practicó en este capítulo. Usted aprendió a observarse a sí mismo y a los demás; se volvió más consciente y sensible frente a la conducta verbal y no-verbal. Aprendió a escuchar tanto el contenido intelectual como el emocional de sus mensajes y de los que le envían los demás. También sus alumnos debieron haber desarrollado esta habilidad. Asimismo aprendió a reflejar, o a describirle a sus alumnos, los mensajes que ellos envían por medio de sus palabras y acciones. Como resultado, los estudiantes logran una comprensión más profunda de sí mismos, y aprenden cómo los demás perciben su conducta. También aprendió a hacer preguntas de inventario. Estas les ayudarán tanto a usted como a los estudiantes a identificar las discrepancias entre las conductas reales y las deseadas, y a explorar alternativas y soluciones potenciales. Todas las técnicas de comunicación interpersonal también le servirán para interactuar adecuadamente con los padres de familia, con los miembros de la comunidad y con sus colegas en la escuela.

Por medio de la práctica y del respeto genuino hacia usted y hacia los demás, llegará a la siguiente etapa, Estimulación de conductas alternativas. En esencia, les dirá a sus alumnos: "Si no les gustan las consecuencias de su conducta, ustedes tienen el poder para cambiar."

Respuestas correctas para los ejercicios

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Diferenciar entre los cuatro tipos de preguntas de inventario

1. EC
2. AI
3. AI
4. AI
5. AI
6. ID
7. AI
8. ID
9. BA

Respuestas correctas para las pruebas de dominio

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 1

1. a) falta de contacto visual
   b) incapacidad para usar el espacio físico de manera que conduzca a la comunicación
   c) incapacidad para usar las expresiones faciales que estimulan la comunicación interpersonal

2. a) postura del cuerpo (acurrucada)
   b) expresión facial (de desamparo)

3. a) uso más eficaz del espacio físico al invitar a Matthew a sentarse más cerca del pizarrón y del maestro
   b) establecimiento del contacto visual con Matthew
   c) no interrumpir a Matthew mientras está hablando
   d) poner atención a la conducta no-verbal de Matthew (observar la frustración)

4. a) establecimiento del contacto visual
   b) sonreír (expresión facial)
   c) poner su mano sobre el hombro de Matthew
   d) establecer una proximidad física cercana
   e) usar el silencio de manera apropiada
   f) usar el resumen para capturar la esencia de los mensajes verbales y no-verbales de Matthew

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 2

Anótese tres puntos por cada respuesta que coincida con las que se presentan aquí. Anótese dos puntos en las que correspondan parcialmente. (Cuando haya cierta similitud entre las respuestas). Si usted falló, no se anote ningún punto. Si obtiene menos de 85 puntos, vuelva a leer la actividad de aprendizaje anterior a la prueba de dominio. Asimismo, comparta sus respuestas con un amigo y comparen sus percepciones.

Intelectual (Cognitivo) (Yo digo)	*Emocional (Afectivo) (Yo siento)*
1. Puedo hacerlo yo mismo.	Me siento —enojado, frustrado, molesto, despreciado, engreído, y/o independiente.
2. No quiero hablar con nadie.	Me siento —enojado, deprimido, alterado, apartado y/o aislado.
3. Me saqué una "A".	Me siento —sorprendido, impresionado, contento y/o orgulloso.
4. Yo puedo hacerlo.	Me siento —frustrado, confundido y/o cansado.
5. No puedo complacerlo.	Me siento —frustrado, manipulado, controlado y/o presionado.
6. No responderé eso.	Me siento —retado, enojado, molesto, irritado, obstinado, y/o arrogante.
7. Deja de seguirme a todas partes.	Me siento —molesto, incómodo, y/o acorralado.
8. Confía en mí.	Me siento —confiable, seguro, asustado, preocupado y/o manipulador.
9. Lo haré más tarde.	Me siento —hostigado, molesto, enojado y/o poco serio.
10. Déjame intentarlo.	Me siento —impaciente, confiable y/o desesperado.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 3

1. RMV
2. RI
3. RI
4. RI
5. RMV
6. RI
7. RC
8. RI
9. RC
10. RMV

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 4

1. EC
2. AI
3. AI
4. ID
5. ID
6. AI
7. ID
8. BA

Notas

1. Gerald A. Weinstein y Mario F. Fantini, *Toward Humanistic Education: A Curriculum of Affect* (Nueva York: Praeger, 1970).
2. Alfred Alschuler, Judith Evans, Gerald Weinstein y Roy Tamashiro, "Search for Self-Knowledge," *Me Forum* (Primavera 1975). University of Massachusetts Press.
3. *Ibid.*
4. J. E. Weigand, ed., *Developing Teacher Competencies* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1971), p. 247.
5. Carl Rogers, *On Becoming a Person* (Boston: Houghton Mifflin, 1961).
6. A. Mehrabian y M. Wiener, "Non-Immediacy Between Communication and Object of Communication in a Verbal Message," *Journal of Consulting Psychology* 30 (1966). Véase también E. Robbins y R. Haase, "Power of Nonverbal Cues in Counseling Interactions: Availability, "Power of Nonverbal Cues in Counseling Interactions: Availability, Vividness or Salience, *Journal of Counseling Psychology* 32 (1985), 502-513.
7. Citado en A. Woolfolk y D. Brooks, "The Influence of Teachers' Nonverbal Behaviors on Students' Perceptions and Performance," *The Elementary School Journal,* 85 (1985), p. 513. Véase T. Plax, P. Kearney, J. McCroskey y Y. Richmond, "Power in the Classroom VI: Verbal Control Strategies, Nonverbal Immediacy and Affective Learning," *Communication Education* 35 (1986), 43-55.
8. A. Mehrabian, "Significance of Posture and Position in the Communication of Attitude and Status Relationships," *Psychological Bulletin* 71 (1969), 359-372.
9. Edward T. Hall, *The Hidden Dimensions* (Garden City, NY: Doubleday, 1966), p. 108.
10. J. Andersen, P. Andersen, M. Murphy, M. Wendt-Wasco, "Students' Nonverbal Communication in the Classroom: A Developmental Study in Grades K-12," *Communication Education,* 34 (1985), 292-307.
11. J. Pearson, *Gender and Communication* (Dubuque, IA: William C. Brown, 1985).
12. Charles Kelley, *Education in Feeling and Purpose* 14 (Santa Monica, CA: Radix Institute, 1974).
13. *Ibid.*

14. Gerald Miller, *Speech Communication: A Behavioral Approach* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1966), p. 73.
15. Joel Davitz, ed., *The Communication of Emotional Meaning* (NY: McGraw-Hill, 1964), p. 195.
16. M. Sadker, "What's Your Gender Communications Quotient?," en M. Sadker, D. Sadker, J. Kaser, *The Communications Gender Gap* (Washington, DC: The Mid-Atlantic Center for Sex Equity, The American University, 1983), pp. 4-5.
17. Gerald Weinstein, introducción en *Discovering Your Teaching Self: Humanistic Approaches to Effective Teaching*, de Richard Curwin y Barbara Fuhrmann (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1975), p. xix. Véase J. Meyers y W. Nelson, "Cognitive Strategies and Expectations of Social Competence in Young Adolescents", *Adolescence* 82 (1986): 291-303.
18. Daniel Malamud y Solomon Machover, *Toward Self-Understanding: Group Techniques in Self-Confrontation* (Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1970.

Bibliografía adicional

Babad, Elisha, Frank Bernieri y Robert Rosenthal. "Nonverbal and Verbal Behavior of Preschool, Remedial, and Elementary School Teachers". *American Educational Research Journal* (24) 3, otoño 1987, 405-415.

Blair, Timothy. *Emerging Patterns of Teaching.* Columbus, OH: Merrill, 1988.

Brammer, Lawrence M. *The Helping Relationship Process and Skills.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.

Brooks, Douglas, "The First Day of School". *Educational Leadership* (24), 1985, 63-70.

Brooks, Douglas y Anita Woolfolk. "The Effects of Students' Nonverbal Behavior on Teachers". *The Elementary School Journal* (88) 1, Septiembre 1987, 51-63.

Carkuff, Robert y Richard Pierce. *The Art of Helping III.* Amherst, MA: Human Resource Press, 1977.

Curwin, Richard y Barbara Fuhrmann. *Discovering Your Teaching Self.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1975.

Dusek, J.B., ed. *Teacher Expectancies.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.

Eckman, Paul y Wallace V. Friesen. *Unmasking the Faces.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1975.

Hall, Edward y Mildred Hall. "Nonverbal Communication for Educators". *Theory into Practice* (26) Special Issue, Dic. 1987, 364-367.

Harrison, R. y J. Weimann. "The Nonverbal Domain: Implications for Therory, Research, and Practice". En J.M. Wiemann y R.P. Harrison, eds., *Nonverbal Interaction*, Vol. I. Beverly Hills, CA: Sage, 1983, 271-286.

Kagan, Norman. *Interpersonal Process Recall. A Method of Influencing Human Interaction*. East Lansing, MI: Michigan State University Press, 1975.

Long, Lynette. *Listening/Responding. Human Relations Training for Teachers*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1978.

Long, Lynette, Louis Paradise y Thomas Long. *Questioning Skills for the Helping Process*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1981.

Madden Lowell. "Do Teachers Communicate With Their Students As if They Were Dogs?", *Language Arts* (65) 2, Febrero 1988, 142-153.

Rosenthal, R., ed. *Skill in Nonverbal Communication*, Cambridge, MA: Oeleschager, Gunn and Hain, 1979.

Sadker, Myra. "What's Your Gender Communications Quotient?" En Myra Sadker, David Sadker y Joyce Kaser, *The Communications Gender Gap*. Washington, DC: The Mid-Atlantic Center for Sex Equity, The American University, 1983, pp. 4-5.

8

Conducción en el salón de clases

Wilford A. Weber

OBJETIVOS

1. Definir el término conducción del salón de clases, diferenciar las dimensiones instruccional y directiva de la enseñanza y elaborar un caso relativo a la importancia de la conducción eficaz en un salón de clases
2. Describir las cuatro etapas del proceso analítico-plural para la conducción en un salón de clases
3. Especificar las condiciones en un salón de clases que se consideran deseables porque promueven la conducta del alumno centrada en una tarea y facilitan la instrucción eficaz y eficiente
4. Analizar las condiciones existentes en el salón de clases e identificar los problemas de la conducción, los problemas potenciales de la misma, así como las condiciones deseables
5. Describir la naturaleza y la dinámica de las aproximaciones autoritaria, de intimidación, permisiva, del libro de cocina, instruccional, de modificación de la conducta, del clima socio-emocional y del proceso grupal, en la conducción en un salón de clases
6. Identificar las estrategias de conducción que se consideran eficaces
7. Analizar una situación dada en un salón de clases, así como describir y justificar la(s) estrategia(s) de conducción que sería(n) la(s) más eficaz(ces) para facilitar y mantener las condiciones deseables en el mismo
8. Diseñar un instrumento y un conjunto de procedimientos para la recolección de datos que puedan emplearse para evaluar la eficacia de la conducción

El aspecto de la enseñanza que con mayor frecuencia citan los maestros en formación, así como los principiantes y los expertos, como de interés fundamental, es el de la conducción en el salón de clases. Ningún otro aspecto de le enseñanza se discute con tanta frecuencia en la literatura profesional o en la sala de profesores. La razón es bastante simple. La conducción de una clase comprende un conjunto complejo de conductas que el maestro emplea para establecer y mantener las condiciones en la misma que posibiliten a los estudiantes lograr de manera eficaz sus objetivos instruccionales —que les permitan aprender. Así, la conducción eficaz de un grupo es el prerrequisito principal para lograr que la enseñanza también sea eficaz. La conducción de la clase se puede considerar como la tarea fundamental y la más difícil que el maestro desempeña. En gran parte, la competencia del maestro en la conducción en un salón de clases, es una función de la comprensión que tenga de las dinámicas eficaces para la conducción del grupo. Por lo tanto, el propósito de este capítulo es ofrecer a usted la oportunidad para enfrentarse de manera más eficaz con los problemas de la conducción de la clase al ayudarlo a comprender de manera más completa la dimensión de conducción de la enseñanza. Dado que no se ha encontrado una aproximación de la conducción en el salón de clases que sea la mejor, aquí se examinan ocho diferentes teorías: la autoritaria, la de intimidación, la permisiva, la del libro de cocina, la instruccional, la de la modificación de la conducta, la del clima socio-emocional y la del proceso grupal. La enseñanza que usted imparte será más eficaz si comprende el proceso de conducción y el rango completo de estrategias para la misma que caracterizan a cada una de las ocho teorías y también lo será si puede seleccionar y aplicar aquellas estrategias de conducción específicas que pueden ser las más eficaces en una situación dada.

OBJETIVO 1 Definir el término *conducción en el salón de clases*, diferenciar las dimensiones instruccional y de conducción de la enseñanza y elaborar un caso relativo a la importancia de la conducción eficaz en un salón de clases

Actividad de aprendizaje 1

Definiciones

Aunque tiene algo de simplificación excesiva, una investigación de la literatura sobre la enseñanza revela nueve definiciones un tanto diferentes del término *conducción en el salón de clases*. La diferencia existente entre las nueve radica en que cada una de ellas representa

una posición filosófica particular así como una teoría operativa en relación a la conducción del grupo.

Por ejemplo, la teoría autoritaria visualiza a la conducción en el salón de clases como el proceso de *control de la conducta del estudiante.* En esta posición, el papel del maestro es establecer y mantener el orden en el salón. El énfasis fundamental recae en la preservación del orden y en el mantenimiento del control por medio de la disciplina. De hecho, los defensores de esta posición con frecuencia consideran que los términos *disciplina* y *conducción en el salón de clases* son sinónimos.

Una segunda posición —que está un tanto relacionada con la teoría autoritaria— es la teoría de la intimidación. Esta última, también visualiza a la conducción en el aula como el proceso de control de la conducta del estudiante. Sin embargo, a diferencia de la primera, la teoría de la intimidación predica que la conducta del estudiante se controla mejor por medio de las conductas de intimidación por parte del maestro —el sarcasmo, el ridículo, la coacción, las amenazas, la fuerza y la desaprobación, como ejemplos . El papel del maestro es *obligar al estudiante* a comportarse como el profesor desea por miedo a hacerlo de otra manera.

Un tercer punto de vista —directamente opuesto a la teoría de la intimidación— es la teoría permisiva. Para los defensores de esta última, el papel del maestro es *dar al alumno la mayor libertad posible* —ayudarlos a sentirse libres para hacer lo que quieran, cuando quieran y donde quieran. Hacer lo contrario, se afirma, lleva a inhibir su desarrollo natural.

A diferencia de las tres posiciones que ya se expusieron, el cuarto punto de vista —la teoría del libro de cocina o de la "bolsa de trucos"— no se deriva de una base teórica o psicológica única y bien conceptualizada. Al contrario, está formada por una combinación inadecuada de patrañas, folklore y sentido común que se presentan como una serie de recetas que el maestro debe seguir religiosamente. La teoría del libro de cocina se representa con mayor frecuencia por medio de listas un tanto simplistas de "lo que hay que hacer" y "lo que no hay que hacer" que describen le forma en la cual el maestro debe reaccionar frente a diferentes situaciones problemáticas. A esta teoría se le llama del libro de cocina porque estas listas se parecen a las recetas de cocina que describen paso a paso lo que debe hacerse; el papel del maestro es "*seguir las recetas de cocina*".

La teoría instruccional —un quinto punto de vista en relación a la conducción en el salón de clases— se basa en la premisa de que cuando la enseñanza se planea y se lleva a cabo cuidadosamente se previenen muchos problemas conductuales en los alumnos y se resuelven aquellos que no se prevén. Esta teoría defiende el uso de las conductas instruccionales por parte del maestro para prevenir o

detener las conductas inapropiadas en los estudiantes. El papel del maestro es *planear e instrumentar "buenas" clases*, que sean apropiadas a las necesidades e intereses de los estudiantes, que los motiven.

Los principios de la modificación de la conducta proporcionan la base para la sexta posición. Esta última visualiza a la conducción en el salón de clases como el proceso de modificación de la *conducta del estudiante.* El papel del maestro es fomentar la conducta deseable en el estudiante y eliminar la indeseable. En resumen, el maestro le ayuda al estudiante a aprender la conducta apropiada mediante la aplicación de los principios que se derivan de las teorías del reforzamiento.

Una séptima posición visualiza a la conducción en el aula como el proceso de *creación de un clima socio-emocional positivo* en el salón. Esta posición asume que el aprendizaje se lleva al máximo en un clima positivo en el aula, el cual, sucesivamente, es el resultado de las relaciones interpersonales positivas —maestro-alumno y alumno-alumno. Por lo tanto, el papel del maestro es desarrollar un *clima socio-emocional positivo en el aula* por medio del establecimiento de relaciones interpersonales saludables.

Un octavo punto de vista concibe al salón de clases como un sistema social en el cual los procesos grupales son de la mayor importancia. La suposición básica es que la enseñanza se lleva a cabo dentro de un contexto grupal. Por lo tanto, se considera que la naturaleza y la conducta en el aula tienen un efecto significativo sobre el aprendizaje, aún cuando este último se visualice como un proceso individual. El papel del maestro es *fomentar* el desarrollo *y la operación grupal eficaz en el aula.*

Las ocho posiciones que se han señalado representan ocho teorías diferentes acerca de la conducción en el salón de clases. Cada una de ellas tiene sus defensores y sus practicantes; sin embargo, no se ha probado que alguna de ellas sea la mejor. Por lo tanto, aquí se le disuade de que adopte una de ellas y de que se apoye en una sola. Al contrario, se le anima a considerar la aceptación de una definición plural del término *conducción en el salón de clases.* Una explicación de este tipo rebasa el rango de teorías de las cuales se pueden seleccionar las estrategias de conducción que tienen el potencial para crear y mantener las condiciones que facilitan la enseñanza eficaz y eficiente. Aquí se considera que solamente el maestro que adopta una definición operacional plural que obtiene elementos de las ocho teorías es quien es capaz de seleccionar entre un rango de alternativas las estrategias de conducción que tengan mayor probabilidad de ser eficaces, dado un análisis preciso de una situación particular. En una teoría plural, el maestro no se ata a un único conjunto de estrategias de conducción para buscar establecer y mantener aquellas condiciones en las cuales los maestros pueden

enseñar y los alumnos aprender. El maestro es libre de considerar todas las estrategias que le parezcan funcionales. La ventaja de esta posición se hace evidente.

Una definición lo suficientemente amplia para reflejar una posición plural puede ser la siguiente: la conducción en un salón de clases es el conjunto de actividades por medio de las cuales el maestro establece y mantiene aquellas condiciones en el aula que facilitan la enseñanza eficaz y eficiente.

Instrucción y conducción

La enseñanza está formada por dos conjuntos fundamentales de actividades: la instrucción y la conducción. Las actividades instruccionales buscan facilitar el logro en los estudiantes de objetivos educacionales específicos de manera directa. Como ejemplos de actividades instruccionales se pueden mencionar el diagnóstico de las necesidades del estudiante, la planeación de las clases, la exposición de la información, la elaboración de preguntas y la evaluación del progreso del alumno. Las actividades de conducción buscan crear y mantener las condiciones bajo las cuales se pueda dar la enseñanza de manera eficaz y eficiente. Como ejemplos de actividades de conducción se pueden mencionar la rapidez para otorgar recompensas, el desarrollo de un clima de confianza entre el maestro y el alumno y el establecimiento de normas grupales eficaces. Sin embargo, es necesario admitir que con frecuencia es difícil decidir si una conducta de enseñanza en particular es de tipo instruccional o de conducción porque generalmente están entrelazadas. No obstante, es importante intentar hacer esta distinción cuando se enfrentan problemas en el aula.

Puesto que la enseñanza está formada por actividades instruccionales y de conducción, entonces el maestro enfrenta ambos tipos de problemas. El maestro eficaz debe ser capaz de distinguir entre los conflictos educativos que requieren soluciones instruccionales y los de conducción que reclaman soluciones de conducción. Con demasiada frecuencia, los maestros pretenden resolver problemas de conducción con soluciones instruccionales. (También es cierto que ocurre lo contrario, aunque con menos frecuencia).

Por ejemplo, hacer que la clase sea más interesante —un remedio de tipo instruccional que comúnmente se sugiere— probablemente no resuelva el problema de los alumnos que son retraídos porque sus compañeros de clase no los han aceptado. El rechazo y el aislamiento son problemas de conducción que requieren soluciones de conducción.

Importancia

Si la instrucción es el conjunto de actividades que buscan facilitar el logro en los estudiantes de objetivos educacionales específicos en forma directa y si la conducción es el conjunto de actividades que busca crear las condiciones en las cuales se da la enseñanza, entonces la conducción eficaz es un prerrequisito fundamental para que se dé la instrucción de manera eficiente. Así, la lógica simple apoya la noción de que la conducción eficaz en un salón de clases es un aspecto importante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Además del argumento lógico que apoya la importancia de la conducción eficaz en el aula, también se puede hacer una defensa cada vez más fuerte, sobre la base de los resultados de la investigación acerca de la eficacia del maestro. Un grupo creciente de investigadores sugiere que existe una relación positiva entre ciertas conductas de conducción del maestro en el aula y resultados deseables en el estudiante, los cuales incluyen la conducta del estudiante centrada en una tarea, el logro del estudiante y las actitudes del mismo. Por ejemplo, la literatura señala que: 1) hacer desistir a los demás de manera gentil —una estrategia de conducción autoritaria— es una manera eficaz de lograr que los alumnos dejen de portarse mal, 2) aplicar el "refuerzo positivo" —una estrategia de conducción de la teoría de la modificación de la conducta— es eficaz para promover la conducta apropiada en el estudiante, 3) comunicar "una consideración positiva incondicional" —una estrategia de conducción de la teoría del clima socio-emocional— es eficaz para promover las relaciones interpersonales positivas entre el maestro y el alumno y 4) emplear las "juntas grupales" —una estrategia de conducción de la teoría del proceso grupal— es eficaz para promover normas productivas para el grupo. En la sección de Bibliografía adicional de este capítulo se enlista una serie de fuentes que hacen una defensa de la eficacia de estas y de otras estrategias de conducción.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 1 Definir el término *conducción en el salón de clases*, diferenciar las dimensiones instruccional y de conducción de la enseñanza y elaborar un caso relativo a la importancia de la conducción eficaz en un salón de clases

Conteste cada una de las siguientes preguntas. Cuando haya terminado, verifique sus respuestas con las que se presentan en la sección de Respuestas correctas al final de este capítulo.

1. Usted leyó algunas definiciones sobre el término *conducción en el salón de clases*. Cada una de ellas es un tanto diferente de las demás por la posición filosófica que representa. Escriba una definición operacional breve del término *conducción en el salón de clases* que considere de utilidad según lo que piensa del concepto.
2. Compare las dimensiones de conducción e instruccional de la enseñanza por medio de a) la comparación de sus propósitos respectivos, b) la descripción de sus principales características y c) la exposición de varios ejemplos para cada una de ellas.
3. Como se señaló anteriormente, existen dos puntos de vista fundamentales que subrayan la importancia de la conducción eficaz en el aula. El primero de estos se describe sobre la base de la lógica, el segundo se describe sobre la base de la investigación. Trate de explicar cada uno de los argumentos, con sus propias palabras. Este ejercicio puede parecerle más interesante si usted asume un papel activo al responder. En el primer caso, puede asumir que es un maestro experimentado que pretende explicarle "los hechos de la vida" a un aspirante a maestro. Y en el segundo caso, puede escribir como si fuera un investigador de la educación que está resumiendo los resultados de la investigación en un documento académico.

OBJETIVO 2 Describir las cuatro etapas del proceso analítico plural para la conducción en un salón de clases

Actividad de aprendizaje 2

En la sección anterior se expuso una definición de la conducción en el salón de clases en la cual esta última se visualiza como un proceso —un conjunto de actividades— por medio del cual el maestro establece y mantiene aquellas condiciones que facilitan la enseñanza eficaz y eficiente. El propósito de esta sección es ampliar esta posición mediante una descripción de la conducción en el salón de clases como un proceso analítico-plural de cuatro etapas, en el cual el maestro 1) especifica las condiciones deseables en el aula, 2) analiza las condiciones existentes en la misma, 3) selecciona y emplea estrategias de conducción y 4) evalúa la eficacia de la conducción.

Especificación de las condiciones deseables en el aula

El proceso de conducción en el salón de clases es intencional; esto es, el maestro emplea diferentes estrategias de conducción para lograr un propósito bien definido y claramente identificado —establecer y mantener aquellas condiciones particulares en el aula que el maestro considera que van a facilitar el aprendizaje eficiente y eficaz en sus alumnos. En consecuencia, el primer paso en el proceso de conducción en el salón de clases es la especificación de aquellas condiciones que el profesor juzga como deseables —la especificación de las condiciones "ideales". El maestro debe desarrollar una conceptualización clara y seria de las condiciones que considere que le posibilitarán enseñar eficazmente. Al hacerlo, el maestro debe reconocer que las condiciones que identifique como deseables reflejarán, como consecuencia, su filosofía personal antes que cualquier conjunto de verdades aceptadas universalmente y empíricamente validadas. Además, el maestro debe reconocer la necesidad de evaluar continuamente la utilidad de su conceptualización y modificarla conforme la circunstancias lo dicten.

El maestro que especifique cuidadosamente las condiciones que considere deseables en el aula, tiene dos ventajas fundamentales sobre el profesor que no lo haga así: 1) tendrá menos probabilidad de visualizar a la conducción en el salón como un proceso en el cual simplemente reacciona frente a los problemas conforme éstos aparecen y 2) tendrá un conjunto de objetivos —de conducción— hacia los cuales dirigirá sus esfuerzos y a partir de los cuales evaluará sus logros. Aquí se considera que el maestro que posee una clara comprensión de sus objetivos de conducción tendrá mayor probabilidad de actuar con eficacia que los maestros que no la tengan. En la Actividad de aprendizaje 3 se le dará la oportunidad para identificar las condiciones que usted crea le facilitarían la enseñanza en su salón de clases.

Análisis de las condiciones existentes en el aula

Una vez que el maestro especifica las condiciones que considera como deseables, está en la posición de analizar las condiciones existentes en el aula de —comparar las "reales" con las "ideales". Un análisis de este tipo permite al maestro identificar: 1) las discrepancias existentes entre las condiciones reales y las deseables y decidir cuáles requieren una atención inmediata, cuáles una atención eventual y cuáles requieren vigilancia; 2) los problemas potenciales —las

discrepancias que podrían surgir si el maestro fallara al tomar las medidas preventivas; y 3) aquellas condiciones existentes que el profesor desea mantener, estimular y apoyar porque son deseables. Así, la segunda etapa del proceso se basa en la suposición de que el maestro eficaz es aquel que tiene la habilidad para analizar la interacción que se da en el aula y que es particularmente sensible hacia lo que ocurre en su salón; esto es, el maestro posee una comprensión precisa de lo que sus alumnos hacen —y de lo que no hacen— y de lo que probablemente harán. Está completamente seguro de "lo que está pasando." En la Actividad de aprendizaje 4 se le brinda a usted la oportunidad de aumentar su habilidad para analizar las condiciones existentes en el aula.

Selección y empleo de las estrategias de conducción

Cuando el análisis que el maestro hace acerca de las condiciones existentes le sugiere que es necesario intervenir, debe seleccionar y aplicar cuidadosamente la estrategia o las estrategias que tengan el mayor potencial para ser eficaces en el logro de su objetivo —que puedan resolver un problema o prevenirlo, o mantener una condición favorable. Esto sugiere que el maestro eficaz es aquel que comprende el rango completo de estrategias de conducción que forman parte de cada una de las diferentes teorías acerca de la conducción en el aula y que es capaz de seleccionar y aplicar la estrategia o las estrategias que sean la(s) más apropiada(s) para una situación en particular, dado un análisis de la misma. Este proceso de selección se puede ver como una "búsqueda por computadora", en la cual el maestro toma en cuenta las estrategias "almacenadas" en su "memoria" y selecciona aquella(s) estrategia(s) que posee(n) el potencial para promover las condiciones que se presenten como deseables. En las actividades de Aprendizaje 5, 6 y 7, se le brinda a usted la oportunidad para examinar las estrategias de conducción y para practicar la selección de aquellas que tengan mayor probabilidad de ser eficaces en diferentes situaciones.

Evaluación de la eficacia de la conducción

En la cuarta etapa del proceso de conducción, el maestro evalúa su eficacia en la conducción. De vez en cuando el maestro debe evaluar el alcance de sus esfuerzos por establecer y mantener las condiciones deseables —el punto hasta el cual logra unir la brecha entre lo "real" y lo "ideal". Este proceso de evaluación se centra en dos conjuntos

de conductas: las del maestro y las del estudiante. En el primer caso, evalúa el punto hasta el cual el maestro emplea las conductas de conducción que pretende. El maestro evalúa si las estrategias que emplea son o no las mejores para lograr que se den las condiciones que considera como deseables. En el segundo caso, que es el más importante de los dos, el maestro evalúa el punto hasta el cual sus alumnos se comportan en las formas que se esperaba. Aquí, se enfatiza fundamentalmente el punto hasta el cual los estudiantes se comportan de manera apropiada —el punto hasta el cual ellos hacen lo que se supone deben hacer. Los datos conductuales sobre el maestro y el alumno se obtienen de tres fuentes: el maestro, el alumno y un observador independiente. En la actividad de aprendizaje 8 se le brinda a usted la oportunidad para incrementar su habilidad para evaluar su eficacia en la conducción.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 2 Describir las cuatro etapas del proceso analítico-plural para la conducción en un salón de clases

Describa brevemente cada una de las cuatro etapas del proceso analítico-plural para la conducción en el salón de clases. Cuando haya terminado, compare sus respuestas con las que se presentan en la sección de Respuestas correctas al final del capítulo.

OBJETIVO 3 Especificar las condiciones en un salón de clases que se consideran deseables porque promueven la conducta del alumno centrada en una tarea y facilitan la instrucción eficaz y eficiente

Actividad de aprendizaje 3

Como se señaló en la sección anterior, el primer paso en el proceso analítico-plural para la conducción en el salón de clases consiste en que el maestro especifique sus objetivos de conducción entendidos como las condiciones que se consideran deseables —aquellas que

promueven la conducta del estudiante centrada en una tarea y que facilitan la instrucción eficaz y eficiente. Aquí se considera que la conducción eficaz en el aula es intencional, es un proceso orientado por objetivos. Así, el maestro eficaz es aquel que identifica clara y seriamente aquellas condiciones que piensa que van a estimular a los estudiantes a hacer lo que se supone que deben hacer —a centrarse en la tarea y no a desviarse de ella, a comportarse de manera apropiada y no inapropiada. Aunque la investigación ofrece alguna guía acerca de las condiciones que están relacionadas con el logro del estudiante, desafortunadamente la realidad es que se conoce muy poco en esta área. Así, las condiciones que identifique el maestro necesariamente son un reflejo de gran parte de su filosofía personal. El propósito que se persigue en la Actividad de aprendizaje 3 es proporcionarle a usted la oportunidad de examinar su propio pensamiento al respecto; esto es, se le pide que identifique aquellas condiciones en el aula que sienta que son deseables porque van a promover con mayor probabilidad la conducta del estudiante centrada en la tarea, tanto como la eficacia de la instrucción. Se le pide que especifique sus objetivos de conducción. Como se dará cuenta, la tendencia aquí es que los mismos se especifican mejor en la forma de conductas y actitudes que el maestro desea promover en el estudiante.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 3 Especificar las condiciones en un salón de clases que se consideran deseables porque promueven la conducta del alumno centrada en una tarea y facilitan la instrucción eficaz y eficiente

A diferencia de la mayoría de las pruebas de dominio que se presentan en este capítulo, esta prueba no tiene respuestas correctas o incorrectas. Se le pide a usted que examine cada una de las siguientes proposiciones y que indique cuáles siente que describen una condición en el aula que facilitaría la instrucción en su salón de clases. Marque con una cruz en el espacio que se proporciona, cada una de las proposiciones que crea que representan una condición "ideal". En una hoja por separado, escriba todas aquellas condiciones que considere que también son deseables. En la sección de Respuestas correctas al final del capítulo se presenta una discusión breve que, si usted lo desea, puede tomar en cuenta.

——— Los estudiantes muestran una conducta centrada en la tarea.

——— Los estudiantes comprenden las expectativas del maestro y actúan de acuerdo con ellas.

——— Los estudiantes muestran un trabajo productivo y conductas de estudio.

——— Los estudiantes comprenden y adoptan las reglas de la escuela y del salón de clases.

——— Los estudiantes muestran sentimientos de auto-confianza.

——— Los estudiantes se sienten libres de expresarse a sí mismos frente al maestro y frente a los demás.

——— Los estudiantes siguen claramente las rutinas establecidas.

——— Los estudiantes muestran respeto hacia las personas y hacia la propiedad.

——— Los estudiantes se comunican de manera abierta y honesta.

——— Los estudiantes manifiestan relaciones interpersonales positivas.

——— Los estudiantes se sienten responsables de su propia conducta.

——— Los estudiantes muestran cohesión grupal.

——— Los estudiantes comprenden y acepten las consecuencias de sus actos.

——— Los estudiantes sienten que los tratan de manera justa.

——— Los estudiantes muestran una actitud de colaboración.

——— Los estudiantes presentan normas grupales productivas.

——— Los estudiantes regresan tranquilamente a la tarea después de que se dan interrupciones.

——— Los estudiantes siguen las instrucciones.

——— Los estudiantes están preparados para la tarea inmediata.

——— Los estudiantes trabajan en el nivel de ruido adecuado de acuerdo con la actividad.

——— Los estudiantes participan de manera activa en las tareas de aprendizaje.

——— Los estudiantes muestran sentimientos positivos hacia los procesos que se dan en el aula.

——— Los estudiantes manifiestan habilidad para ajustarse a situaciones cambiantes.

——— Los estudiantes muestran autodisciplina y autocontrol.

——— Los estudiantes se sienten cómodos y seguros.

——— Los estudiantes muestran iniciativa y creatividad.

——— Los estudiantes se ayudan entre sí.

——— Los estudiantes pasan de una tarea a otra de manera ordenada.

——— Los estudiantes aceptan y respetan a la autoridad.

——— Los estudiantes se apoyan y estimulan entre sí.

——— Los estudiantes son responsables de las provisiones y materiales individuales.

——— Los estudiantes ponen atención al maestro y a los demás.

——— A los estudiantes les agrada ser miembros del grupo.

——— Los estudiantes sienten que el maestro los comprende.

——— Los estudiantes piensan que tienen oportunidades para lograr el éxito.

OBJETIVO 4 Analizar las condiciones existentes en el salón de clases e identificar los problemas de la conducción, los problemas potenciales de la misma, así como las condiciones deseables

Actividad de aprendizaje 4

En la segunda etapa del proceso analítico-plural para la conducción en el aula, el maestro analiza las condiciones existentes. Una vez que el maestro tiene identificadas las condiciones que siente como deseables en el salón, busca determinar la medida en que tales condiciones están presentes en la realidad. Aquí se considera que el maestro eficaz es aquel que es capaz de analizar precisa y concienzudamente las condiciones en el aula de manera continua —aquel que siempre sabe lo que está sucediendo en su salón.

Algunas veces un análisis de las condiciones existentes parece ser relativamente simple y sencillo. Dos alumnos que pelean por la propiedad de un lápiz, un estudiante que está haciendo trampa en un examen, un alumno de jardín de niños que hace una rabieta porque no puede ser el primero de la fila y un estudiante de décimo grado que arroja una bola de papel a uno de sus amigos, son ejemplos de problemas que aparentemente se pueden analizar con facilidad. Sin embargo, no es así. Cada uno representa una situación compleja

que requiere de un análisis cuidadoso. El propósito de esta sección es proporcionarle a usted una guía que puede serle útil para analizar las condiciones en el aula. Además, se presenta una serie de ejercicios para que practique esta importante técnica.

Problemas instruccionales y de conducción

Normalmente, los problemas instruccionales requieren soluciones instruccionales y los de conducción necesitan soluciones de conducción. Por lo tanto, el primer paso importante para analizar los problemas es distinguir entre los que sean de tipo instruccional y los que sean de conducción. Aquí, el término *problema de conducción* se usa en un sentido amplio. Un problema de conducción es cualquier caso en el cual exista una diferencia entre las condiciones deseables y las existentes —cualquier caso en el cual no se logre un objetivo de conducción. Además, entre los problemas de conducción, como se mostrará más adelante en esta sección, también se incluyen: 1) los problemas potenciales —los casos en los cuales las discrepancias entre las condiciones deseables y las existentes pueden surgir si el maestro no toma las medidas preventivas y 2) las condiciones deseables —los casos en los cuales no existen discrepancias entre las condiciones deseables y las existentes. Una vez que el maestro ha identificado un problema de conducción, a continuación debe identificar el (o los) objetivo(s) de conducción que no se ha(n) logrado —el objetivo u objetivos de conducción que espera lograr y que lleven a la solución del problema de conducción que se identificó. Este proceso requiere que el maestro sea capaz de distinguir entre problemas instruccionales y de conducción.

En la sección que sigue se le presenta la oportunidad de practicar de manera guiada estos tipos de distinciones. Se describen tres problemas típicos de un salón de clases; pueden ser educativos o de conducción. Lea cuidadosamente cada una de las descripciones y después decida qué tipo de problema es. Para indicar su elección, ponga una cruz en el lugar apropiado. Además, siempre que usted identifique un problema de conducción, anote brevemente en una hoja por separado por lo menos un objetivo de conducción que no se haya logrado. (Si usted lo desea, puede revisar la lista de objetivos de conducción que se presentaron en las páginas 355-356. Por ejemplo, si se tratara de un caso en el cual un estudiante destruyó el proyecto de arte de uno de sus compañeros, el objetivo de conducción pertinente sería: que los estudiantes muestren respeto hacia las personas y hacia la propiedad. Dado que con gran frecuencia los

problemas instruccionales y de conducción están entrelazados, asegúrese de ir a la causa del problema, no a sus síntomas, al tomar una decisión. Tenga cuidado de no leer demasiado entre líneas la descripción. También se presenta una discusión para cada uno de los problemas.

EJERCICIO

Identificación de problemas instruccionales y de conducción

1. Juanito es un alumno de sexto año que tiene un bajo promedio de aprovechamiento. Su registro académico es pobre; por ejemplo, en lectura está dos años por debajo de su grado escolar y casi un año abajo de cualquiera de sus pares. Su maestra, la Sra. Miller, lo describe como "el peor alumno de su clase", porque constantemente se porta mal. Juanito se niega a trabajar y frecuentemente interrumpe el trabajo de los demás en la clase. La Sra. Miller siente que él podría hacer el mismo trabajo que los demás niños siempre y cuando se lo propusiera.

   Problema instruccional _____ Problema de conducción _____

   Discusión. Aunque en un primer momento puede parecer que éste es un problema de conducción, realmente el problema subyacente en este caso es de tipo instruccional. Dado que Juanito es incapaz de tener éxito en su trabajo académico, se siente frustrado. Su frustración se manifiesta cuando se porta mal. Esperar que Juanito sea capaz de hacer el mismo trabajo y de la misma calidad que sus compañeros, probablemente no es una expectativa realista. La maestra va a necesitar darle una instrucción que sea apropiada al nivel de habilidad y de aprovechamiento de él, si es que desea que el niño tenga éxito. Probablemente esto último sea la clave para que Juanito deje de portarse mal.

2. Aunque ya han pasado ocho semanas desde que Bárbara se cambió a su nueva escuela, sigue siendo "la niña nueva de la clase". Se cambió a la mitad del año escolar cuando su familia se mudó a la ciudad y aún no se convierte en un miembro aceptado por el grupo de cuarto año. Ella es tímida y retraída. El maestro de Bárbara, el Sr. Johnson, ha hecho numerosos intentos para "sacarla de su concha". Ha formado pequeños grupos para trabajar en proyectos de ciencias sociales y la ha puesto en un equipo con otras tres niñas que son particularmente amigables.

   Problema instruccional _____ Problema de conducción _____

Discusión. Este es un problema de conducción. Si Bárbara debe participar de lleno y ser un miembro activo del grupo, su maestro deberá ayudarla a percibir al grupo como atractivo y a sus compañeros como personas que la aceptan. Algunos tipos de actividades instruccionales —tales como el trabajo en pequeños grupos—pueden facilitar este proceso, pero el problema esencialmente es de conducción, no instruccional. Los objetivos de conducción que se pueden incluir aquí son: 1) que los estudiantes manifiesten relaciones interpersonales positivas, 2) que los estudiantes muestren cohesión grupal y 3) que a los estudiantes les guste ser miembros del grupo.

3. La Srita. Roth entra al salón de cuarto grado y encuentra a Billy y a Steve revolcándose en el suelo. Sus compañeros están reunidos alrededor de ellos; pronto se dan cuenta de que llegó la maestra y se sientan en sus lugares. "¡Deténganse inmediatamente!" les dice a los muchachos que se están peleando. Se levantan, sorprendidos de que la maestra esté en el salón.

   Problema instruccional _____ Problema de conducción _____

   Discusión. Claramente se trata de un problema de conducción. De hecho, es uno de esos pocos problemas que exclusivamente son de conducción. Además, es un caso interesante porque realmente hay dos problemas —uno es evidente y el otro no. El problema obvio es que dos miembros del grupo se están peleando. El segundo problema —que con frecuencia se pasa por alto— es que el grupo sancionó su conducta. Las normas del grupo no se han desarrollado hasta el punto en el cual la clase podría detener la pelea porque se estarían violando las reglas de comportamiento en el salón. El maestro va a necesitar enfrentarse tanto al conflicto entre los muchachos como a la falta de normas productivas dentro del grupo. Aquí se pueden enlistar varios objetivos de conducción, los cuales incluyen: 1) que los estudiantes manifiesten relaciones interpersonales positivas, 2) que los estudiantes comprendan y adopten las reglas de la escuela y del grupo y 3) que los estudiantes presenten normas grupales positivas.

Nota: Dado que a la mayoría de las situaciones problemáticas se les aplica un objetivo de conducción, "Los estudiantes muestran una conducta centrada en la tarea" es un objetivo de conducción apropiado a ambos problemas de conducción.

Problemas de conducción individuales y grupales

Existen dos categorías fundamentales de problemas de conducción en el aula: los problemas individuales y los grupales. Es una clasificación un tanto riesgosa, porque ambos tipos de problemas —como en el caso de los problemas instruccionales y los de conducción— están entrelazados. Sin embargo, la clasificación es útil para el

maestro que reconoce y aprecia sus relaciones. Casi sin excepción, los problemas individuales en los cuales están implicados uno o varios alumnos requieren soluciones individuales y los problemas grupales —en los cuales están involucrados el grupo en su conjunto o la mayoría de los alumnos— necesitan soluciones grupales. Así, el siguiente paso en el análisis de los problemas de conducción consiste en hacer la distinción entre los problemas que son individuales y los que son grupales.

En la siguiente sección se describen seis problemas típicos de conducción; algunos son de tipo individual, otros de tipo grupal y otros de ambos tipos. Lea cuidadosamente cada una de las descripciones y decida, según usted lo crea, el tipo al cual pertenecen. Ponga una cruz en el espacio correspondiente a su elección. Después identifique al menos un objetivo de conducción que sea apropiado para cada situación. Al final del capítulo se presenta una lista de respuestas que se recomiendan.

EJERCICIO

Identificación de problemas de conducción individuales y grupales

A continuación se presentan seis descripciones breves de problemas de conducción. La tarea que a usted le corresponde consiste en identificar el tipo general de problema de que se trate (individual o grupal), así como por lo menos un objetivo de conducción que no se haya alcanzado hasta el punto deseable. Puede serle de utilidad la lista de objetivos de conducción que se presenta en las páginas 355-356.

1. Michael interrumpe la clase de matemáticas de la Srita. Hamilton. Constantemente la interrumpe con sus críticas. Discute acerca del trabajo que se le asigna. Se niega a hacer lo que la maestra le dice, aunque lo regañe. A la Srita. Hamilton le asusta que él pueda levantar la mano.

   Problema individual _____ Problema grupal _____

   Objetivo de conducción _____

2. En la clase de álgebra de octavo grado del Sr. Clarkson, los alumnos acostumbran portarse bien y a trabajar mucho. La Srita. Felder, su maestra substituta, se encuentra con que los estudiantes se niegan a trabajar y que están bastante resentidos e insolentes, a pesar de que ella sigue los planes de clase del Sr. Clarkson al pie de la letra.

   Problema individual _____ Problema grupal _____

   Objetivo de conducción _____

3. La Sra. Appleton encuentra que Barry es un niño engorroso. Siempre va de una travesura a otra. Su mala conducta es relativamente leve pero, de cualquier forma, es bastante molesta.

   Problema individual _____ Problema grupal _____

   Objetivo de conducción _____

4. En sus veinticinco años como maestro, al Sr. Ramiriz nunca le había tocado un grupo tan insolente como el de su clase de reparación de autos del undécimo grado. Los estudiantes se quejan constantemente sobre algo. De hecho, el Sr. Ramiriz tiene la impresión de que están tan ocupados en quejarse que no pueden realizar ningún trabajo.

   Problema individual _____ Problema grupal _____

   Objetivo de conducción _____

5. La Srita. Franklin sentía que Susan era la alumna más subversiva de su grupo de quinto grado. Era peleonera y desafiante. Esto en particular le preocupaba a la maestra, pero lo que más le preocupaba era que los demás alumnos fomentaban dicha mala conducta. Susan sabía que actuaba con el consentimiento total de sus compañeros.

   Problema individual _____ Problema grupal _____

   Objetivo de conducción _____

6. Manny pasa la mayor parte del tiempo durante la clase del Sr. Bishop soñando despierto y mirando a través de la ventana. Juega con su lápiz y hace garabatos. No toma parte en las discusiones e ignora al maestro. El Sr. Bishop no sabe qué hacer para que Manny tome parte activa en las sesiones grupales.

   Problema individual _____ Problema grupal _____

   Objetivo de conducción _____

Problemas que requieren atención y problemas que requieren control

Hasta el momento la discusión sobre el análisis de las condiciones existentes en el aula se ha centrado en la habilidad del maestro para distinguir entre 1) los problemas instruccionales y de conducción y 2) los problemas de conducción individuales y grupales. A pesar de lo difícil que resulta en ocasiones hacer estas distinciones, son muy importantes. Por ejemplo, se ha dicho que los problemas instruccionales requieren soluciones instruccionales y que los problemas de conducción requieren soluciones de conducción. También se ha argumentado que los problemas individuales necesitan estrategias de conducción que se centren en el individuo y que al contrario los problemas grupales demandan estrategias de conducción que se centren en el grupo en su conjunto. Hacerlo de otra manera lleva a cometer una falla. Ahora se pasará a un aspecto del proceso de análisis que no es tan sencillo —la identificación de los problemas de conducción que se empeñan por que se les dé una atención inmediata, los problemas de conducción que solicitan una atención eventual y los problemas de conducción que requieren de un control.

Los problemas de conducción que requieren atención inmediata presentan un serio peligro psicológico o físico, o un peligro potencial para el (o los) estudiante(s) que esté(n) implicado(s). En estas situaciones se necesita que el maestro actúe —y que lo haga rápidamente. Existen otras situaciones en las cuales el maestro siente la necesidad de actuar rápidamente para que un problema relativamente menor no se convierta en uno más serio. Una pelea entre dos alumnos es un ejemplo del primer tipo de problema —existe el peligro de que haya un daño físico serio, por lo cual el maestro actúa inmediatamente para enfrentar el problema y para aminorar las consecuencias. Un caso en el cual un estudiante está molestando a otro que el maestro sabe que podría reaccionar violentamente cuando se le provoca, es un ejemplo del segundo tipo de problema —una situación en la cual el profesor actúa rápidamente para evitar que un problema menor se convierta en uno más serio. Aquí, el maestro debe actuar de manera inmediata para impedir la posibilidad de que se presente una reacción violenta en el alumno al cual están molestando. Desafortunadamente, no existe una guía firme que el maestro pueda usar para determinar los casos en que ciertas situaciones requieren de una atención inmediata. Aunque existe la necesidad de hacer que las cosas "no se salgan de su lugar", también es necesario evitar reaccionar frente a cualquier problema menor que pueda resolverse por sí mismo. La habilidad para hacer juicios precisos sobre esto se adquiere con el tiempo y la experiencia —y con

un compromiso con un estado de alerta constante. El maestro eficaz puede reconocer una situación que requiere atención inmediata. Como regla de acción, usualmente es mejor actuar inmediatamente que no hacerlo. Cuando no se hace existe la probabilidad de llegar a tener consecuencias más serias que cuando se interviene.

Aunque el propósito de esta sección es discutir el proceso de análisis, tal vez éste sea el lugar apropiado para comentar un poco más sobre las situaciones que requieren de una acción inmediata por parte del maestro. Dado que en tales situaciones el maestro tiene poco tiempo para tomar en cuenta la naturaleza de la estrategia que usará para enfrentar el problema y dado que tales situaciones evocan con frecuencia una respuesta emocional por parte del maestro, existe una gran probabilidad de manejarlas ineficazmente. Aquí se hacen dos sugerencias. Primera, el maestro debe desarrollar un repertorio de estrategias "preparadas" a las cuales pueda recurrir cuando se enfrente con situaciones de este tipo. El maestro deberá intentar anticiparse a los problemas serios que podría enfrentar en el curso del año escolar y a bosquejar la estrategia que podría utilizar en el caso de que se presentara esa clase de problema. Por ejemplo, podría prever que sus alumnos participarán en una pelea. Le tendrá que dar mucha importancia a esta posibilidad y debe planear una secuencia de acciones que pudieran llevarse a cabo en el caso de que se diera una pelea en el salón. Debe ensayar los pasos específicos que seguiría. Cuando se iniciara una pelea en el salón, estaría así preparado para llevar a cabo su plan. De la misma manera en la cual los pilotos de las aerolíneas emplean los ejercicios de simulación con el objetivo de estar mejor programados para enfrentar las diferentes situaciones de emergencia, debe prepararse el profesor.

Segunda, cuando se enfrente con una situación en la cual sienta que debe actuar rápidamente, deberá hacer todo lo necesario para ganar tiempo; esto es, debe hacer solo lo que sea absolutamente necesario en el momento y reservar otras acciones para más tarde después de que el peligro inmediato haya pasado y de que las emociones se hayan calmado. Por ejemplo, un maestro que tenga que interrumpir una pelea entre dos alumnos, puede, para ganar tiempo, enviar a cada uno de ellos a diferentes esquinas del salón e indicarles que cada uno escriba una descripción de lo que sucedió. Eso le daría la oportunidad de reunir sus propios pensamientos, de planear los siguientes pasos que deberá llevar a cabo y de darse tiempo a sí mismo y a los alumnos para calmar sus emociones. No todos los problemas le dan al maestro la oportunidad de ganar tiempo, pero aquel que sea capaz de hacerlo cuando sea apropiado tiene más probabilidades de no decir algo de lo que pueda arrepentirse más tarde.

No todos los casos requieren que el maestro actúe inmediatamente. De hecho, la mayoría le dan tiempo para tomar en

cuenta diferentes cursos de acción. Aquellos problemas que requieren atención, pero no de manera inmediata, le dan la oportunidad de hacer un análisis más cuidadoso. Puede ir más allá de los síntomas y considerar las causas. Puede diagnosticar el problema de manera más precisa y seleccionar con mayor seriedad una estrategia o un conjunto de ellas que puedan aplicarse a ese problema.

Por ejemplo, el maestro que descubre que su grupo no acepta a uno de sus miembros, se enfrenta con un problema de conducción que debe resolver. Le gustaría ayudar al estudiante a ser aceptado por el grupo y ayudar al grupo a aceptar al alumno como uno más de ellos. Durante varios días, el maestro podría observar cuidadosamente las dinámicas que pudieran llevar impedir que el grupo aceptara a su compañero. Una vez que haya identificado aquellos factores y un conjunto de estrategias de conducción que considere que van a estimular la aceptación, el maestro las instrumenta con el mayor potencial para resolver el problema. La instrumentación de dichas estrategias se extiende durante dos meses y el profesor lleva un control del efecto de sus intervenciones y hace los cambios como se indican. Eventualmente, cerca de diez semanas después de que detectó el problema, el maestro considera que sus esfuerzos tuvieron éxito —el grupo aceptó al estudiante como un miembro valioso y que puede contribuir en la clase. En este ejemplo, el análisis del maestro reveló que un problema necesitaba atención; sin embargo, la naturaleza del mismo —y su impacto en el proceso de enseñanza— le permitió tomarse un tiempo considerable para diagnosticar y atacar el problema.

Se ha visto que un análisis de las condiciones existentes en el aula puede revelar problemas que requieren una atención inmediata o eventual; también puede revelar problemas —discrepancias entre las condiciones existentes y las deseables— que no garantizan una intervención directa y abierta por parte del maestro. Cualquier acción abierta por parte del maestro sería una inversión imprudente de su tiempo o del alumno. Generalmente es necesario que el maestro no intervenga cuando el alumno manifiesta una mala conducta menor que aparentemente no interrumpa el proceso de enseñanza y que no parezca ir a convertirse en algo más serio. Un ejemplo de este tipo de problema lo constituye el alumno que da pequeños golpecitos con su lápiz mientras el grupo realiza un trabajo en silencio sentados en sus lugares. El maestro determina que esta mala conducta menor no lo interrumpe a él ni a los demás alumnos y, por lo tanto, elige no tomar una acción abierta pare cambiar la conducta del alumno. Al contrario, simplemente opta por observarla. Este control le permite determinar si tal conducta puede convertirse en algo perjudicial. En este último caso, decidiría intervenir para cambiar la conducta del estudiante. Claramente, la decisión de actuar o no,

requiere un juicio. El maestro que sea particularmente sensible a las dinámicas que ocurren en un salón de clases, tendrá mayores probabilidades de tomar la decisión correcta. El maestro eficaz es aquel que sabe cuándo una intervención tendrá mayores probabilidades de ser una buena inversión y cuándo será lo contrario. De igual manera, un buen conductor en un aula sabe cuándo actuar con rapidez para enfrentar un problema y cuándo actuar con más lentitud.

Problemas potenciales

El proceso de análisis que permite al maestro identificar los problemas también le posibilita reconocer los problemas potenciales. Aquí se considera que el maestro eficaz es aquel que tiene la habilidad para anticiparse a los problemas potenciales —entendidos como las discrepancias existentes entre las condiciones deseables y las existentes, que podrían surgir si el profesor falla al tomar las medidas preventivas pertinentes. Ciertamente, el conductor eficaz es aquel que es capaz de reaccionar ante los problemas; sin embargo, también debe ser capaz de anticiparse a los problemas potenciales y, cuando sea necesario, intervenir.

Al igual que los problemas, algunos de orden potencial requieren de una atención inmediata, otros de una atención eventual y otros más de un control. Las decisiones son difíciles porque exigen que el maestro prediga la conducta del estudiante —lo cual implica riesgos. Un problema que se anticipa puede resolverse por sí mismo o también puede conducir a uno más grave si no se atiende. Simplemente, se requiere que el maestro prediga lo que puede ocurrir. Tal vez la mejor regla que puede seguir el maestro consiste en intervenir inmediatamente siempre que considere que un problema potencial puede convertirse en uno más grave si falla al actuar.

Por ejemplo, un maestro debe preparar a sus alumnos para el día en el cual él falte y otro lo substituya. Seguir los pasos necesarios para preparar al grupo para esta eventualidad no es gravoso y puede traer importantes beneficios para el profesor substituto, para los alumnos y para él mismo. Es una inversión provechosa de tiempo y energía del maestro y de los alumnos. Cuando el maestro regresa después de estar ausente durante tres días y se encuentra con que el proceso de enseñanza "siguió su ritmo" y el maestro substituto le informa que sus alumnos se comportaron "maravillosamente", comprende lo acertado que fue preparar al grupo para trabajar sin su presencia y aprecia los beneficios que se obtienen al disponer las cosas para que el maestro substituto pueda actuar con un mínimo de problemas. No se puede esperar que un maestro substituto se

desempeñe con eficacia si no encuentra planes de clase, ni un cuadro de la asignación de los lugares, ni tampoco ninguna rutina establecida. El maestro competente se anticipa a los problemas potenciales y se esfuerza por prevenirlos.

Condiciones deseables

Hasta el momento, se ha discutido cómo se puede emplear la segunda etapa del proceso analítico-plural de conducción para identificar los problemas y los problemas potenciales. Se le ha dado mucha atención en la literatura a estos aspectos del proceso de análisis. Un uso del mismo que se ha ignorado ampliamente es la identificación de las condiciones existentes que son deseables —entendidas como los casos en los cuales no existe discrepancia entre lo que existe y lo que se desea. Por ejemplo, en un grupo de treinta y dos alumnos, existe mayor probabilidad que el maestro atienda a dos de ellos que se portan mal y que son desobedientes y de que ignore el hecho de que los treinta restantes se portan bien. El punto de vista aquí consiste en que la mala conducta de los dos alumnos se debe aminorar *y* que la buena conducta de los treinta restantes se debe mantener, estimular y apoyar. Con mucha frecuencia la conducción en el aula es vista como un proceso en el cual el principal papel del maestro consiste en modificar el comportamiento de los alumnos que se portan mal. Es importante recordar que la conducción eficaz en el aula es también un proceso de mantenimiento; implica esfuerzos para establecer y *para mantener* aquellas condiciones que facilitan la instrucción eficaz y eficiente. El maestro eficaz es proactivo, muestra interés *y* brinda apoyo.

Como sucede con los problemas y los problemas potenciales, algunas condiciones deseables requieren atención inmediata, otras atención eventual y otras control. Por ejemplo, si un alumno que frecuentemente habla sin levantar la mano, levanta el brazo y espera a que el maestro le indique que puede hablar, este último debe reforzar esa conducta apropiada, tal vez elogiando al estudiante. (Más adelante en este capítulo, se sugiere que un maestro que desea reforzar una conducta particular en un estudiante, debe recompensarlo cada vez que presente esa conducta hasta que ese comportamiento se haya establecido.) Este es un caso en el cual lo más eficaz sería que el maestro actuara inmediatamente. El maestro debe verla como una condición deseable que requiere de una atención inmediata.

Se debe recompensar la conducta apropiada si se desea mantenerla. Los alumnos que se portan bien deben sentir que se aprecian sus esfuerzos. Con frecuencia no sucede así. Al contrario, la buena

conducta se ignora y se toma como algo dado. Así, el maestro debe conocer la existencia de las condiciones que son deseables —aquellos estudiantes que se portan de manera aceptable. A menos que el maestro se esfuerce por identificar las conductas apropiadas en los alumnos, probablemente no tendrá conciencia más que de cualquier tipo de conducta impropia. Con seguridad, un maestro así no va a recompensar una conducta apropiada cuando ésta se presente y entonces habrá menos probabilidad de que la misma se repita en el futuro. Como algunos defensores de la teoría de la modificación de la conducta dicen, el maestro debe atender "cuando ellos se portan bien". Con frecuencia, la tendencia es atenderlos "cuando ellos se portan mal".

Resumen

En esta actividad de aprendizaje se ha enfatizado la importancia de los procesos relacionados con el análisis de las condiciones existentes en el aula. Se le pidió que distinguiera entre los problemas instruccionales y los de conducción y entre los problemas de conducción individuales y los grupales. Se le estimuló para que visualizara el proceso de análisis como aquel en el cual el maestro identifica los problemas que requieren de una atención inmediata, los que requieren una atención eventual y los que necesitan de un control o seguimiento; se deben prevenir los problemas potenciales; y se deben mantener las condiciones deseables. En la Prueba de dominio que se presenta a continuación, se le da a usted la oportunidad de practicar las técnicas del proceso de análisis; en la sección de Respuestas correctas se presenta un punto de vista.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 4 Analizar las condiciones existentes en el salón de clases e identificar los problemas de conducción, los problemas potenciales de la misma, así como las condiciones deseables

Esta prueba está formada por descripciones breves de cinco problemas típicos que se pueden presentar en un salón de clases; algunos son instruccionales y otros son de conducción. Lea cuidadosamente cada una de las descripciones e indique el tipo al cual usted considera que pertenecen; para ello elija, entre las categorías que se presentan,

todas aquellas que correspondan al problema. Además, identifique, en una hoja aparte, por lo menos un objetivo de conducción que no se haya logrado en los problemas que usted identifique como de conducción. Compare sus respuestas con las que se presentan en la sección de Respuestas correctas al final de este capítulo.

——— Problema instruccional

——— Problema individual

——— Problema que necesita atención

——— Problema potencial que requiere atención

——— Condición deseable que necesite atención

——— Problema de conducción

——— Problema grupal

——— Se requiere atención inmediata

——— Se requiere atención eventual

——— Se requiere un control

1. La clase de civismo está dividida en seis grupos pequeños. Cada uno debe seleccionar un evento importante de los años tempranos de la década 1900 y reportar a las personas y los lugares que participaron en el mismo. Todo parece avanzar de manera uniforme, cuando se escucha una voz fuerte en la parte de atrás del salón: "Pero yo no quiero escribir sobre ese tipo. ¡Es un tonto! El hecho de que tú hayas sido elegido como el jefe del equipo no te da el derecho de decir lo que se debe hacer —¡sobre quién hay que escribir!"
2. Parece que por enésima ocasión Sarah entregó un trabajo que parecía como si lo hubiera pisoteado una manada de búfalos. Cualquiera hubiera considerado que su trabajo estaba muy sucio. Aunque Sarah es capaz de hacer pulcramente sus trabajos —lo hace en sus otras clases— no en la del Sr. Reed.
3. La Srita. Jackson inicia su clase de lectura en su grupo de tercer año de la manera acostumbrada. Y, como de costumbre, Susan vuelve a sus "viejos trucos". Todo le parece una gran broma y tiene un comentario sarcástico para cualquier cosa que digan o hagan sus compañeros. La maestra trata de ignorar su mala conducta, pero ésta no cesa y parece aumentar.
4. El grupo de geometría del décimo grado de la Srita. Freiberg parece no tener interés en la materia. Ella ha intentado hacer que las sesiones sean interesantes mediante diferentes materiales y actividades, pero no parece que mejoren las condiciones. Mientras más se esfuerza, los alumnos se muestran más apáticos.
5. A mediados de octubre, el Sr. Michael siente que su grupo de ciencias sociales es menos productivo que antes. Él permitió que los alumnos establecieran y cumplieran ciertas reglas y leyes, con la esperanza de que se volvieran responsables de su propia conducción. Ahora siente que la situación se le ha escapado de las manos porque las reglas no se siguen o no se cumplen.

OBJETIVO 5 Describir la naturaleza y la dinámica de las teorías autoritaria, de intimidación, permisiva, del libro de cocina, instruccional, de la modificación de la conducta, del clima socio-emocional y del proceso grupal, en la conducción en un salón de clases

Anteriormente, se describió a la tercera etapa del proceso de conducción analítico-plural como una "investigación por computadora", en la cual el maestro selecciona y aplica la(s) estrategia(s) de conducción que parezca(n) tener el mayor potencial para aplicarse con eficacia en una situación particular, dado un análisis de la misma. Se anotó que en esta etapa se requiere que el profesor comprenda el rango completo de las estrategias de conducción que forman parte de cada una de las diferentes teorías acerca de la conducción en el salón de clases. El propósito de esta sección del capítulo es ampliar su comprensión sobre las teorías autoritaria, de intimidación, permisiva, del libro de cocina, instruccional, de la modificación de la conducta, del clima socio-emocional y del proceso grupal. Es razonable esperar que un maestro pueda utilizar estrategias provenientes de varias de estas teorías en el transcurso de un día de clases normal; sin embargo, se dará atención principalmente a las teorías de la modificación de la conducta, del clima socio-emocional y del proceso grupal , porque tanto la literatura como la investigación han señalado su eficacia. Se dará un poco menos de atención a las otras cinco teorías. Por limitaciones de espacio, no se hace un examen profundo de ninguna de ellas. en consecuencia, se le anima a usted a leer los libros que se enlistan para el Objetivo 5 en la sección de Bibliografía adicional en este capítulo.

Actividad de aprendizaje 5.1

La teoría autoritaria para la conducción en el salón de clases

Como se describió anteriormente, la teoría autoritaria para la conducción en el salón de clases, visualiza al proceso de conducción como aquel en el cual el maestro controla la conducta del alumno. Según esta teoría, el papel del maestro es establecer y mantener el orden en el grupo mediante el uso de estrategias de control; el objetivo del maestro es controlar la conducta del alumno. Asume esta responsabilidad porque él "sabe qué es lo mejor". El maestro "está a cargo". Esto es lo que se hace con mucha frecuencia mediante la creación y el cumplimiento de las reglas y leyes en el aula.

Las estrategias autoritarias no deben verse como si fueran intimidatorias. El maestro que se basa en esta teoría, no obliga a la sumisión, no degrada al estudiante, ni emplea formas severas de castigo. El maestro autoritario actúa por los mejores intereses del alumno. Tal vez Canter y Canter expliquen mejor esta posición, cuando abogan por la teoría que llaman "disciplina asertiva."[1] Estos autores argumenten que el maestro tiene el derecho de establecer expectativas, límites y consecuencias claras; en insistir en que sus alumnos se comporten de manera aceptable; y responder a ella con una consecuencia apropiada cuando es necesario. Canter y Canter enfatizan con gran fuerza que la disciplina asertiva es una teoría humana. Consideran que todos los estudiantes necesitan límites y que el maestro tiene el derecho de establecerlos y hacer que se cumplan.

Aunque se cae en la simplificación excesiva, aquí se sugiere que la teoría autoritaria ofrece cinco estrategias que tal vez el maestro desee incluir en su repertorio de estrategias de conducción: 1) establecimiento y cumplimiento de reglas; 2) dar órdenes e instrucciones; 3) empleo de la persuasión; 4) empleo del control de la proximidad; y 5) empleo del aislamiento y la exclusión.

Establecimiento y cumplimiento de reglas

El proceso de *establecimiento de reglas* es aquel en el cual el maestro establece los límites por medio de los cuales les dice a los estudiantes lo que se espera de ellos y por qué. Así, es un proceso que define clara y específicamente las expectativas del maestro en relación a la conducta del grupo. Las reglas son proposiciones —usualmente escritas— que describen y hacen pública la conducta apropiada y la inapropiada del alumno. Las reglas son guías formales que describen los comportamientos aceptables y los que no lo son en el estudiante; su propósito es guiar y limitar la conducta del alumno. Se considera que las reglas bien definidas son necesarias para hacer que los alumnos trabajen dentro de límites conocidos. Las reglas que especifican lo que se acepta y lo que no, son necesarias para que sepan a qué atenerse; los estudiantes tienen un derecho para conocer "las reglas del juego." Además, tienen el derecho de conocer las consecuencias del rompimiento de tales reglas. Los defensores del enfoque autoritario insisten en que el maestro debe establecer y hacer que se cumplan reglas realistas, razonables, bien definidas, en un número limitado y que se comprendan claramente, desde el primer día de clases en el año escolar. Enfatizan que el trabajo grupal no puede tener éxito sin estándares de conducta establecidos —reglas que son públicas y que se cumplen.

Se han hecho muchas recomendaciones acerca del establecimiento de las reglas en el aula. Por limitaciones de espacio, aquí se señalarán únicamente dos aspectos. El primero tiene que ver con el punto hasta el cual los alumnos participan en la elaboración de las mismas. El segundo, un tanto relacionado con el primero, tiene que ver con el número de reglas que se deben establecer. Existen varios puntos de vista en relación con la participación del estudiante en el establecimiento de las reglas. Las posiciones contrarias son 1) los estudiantes deben tener un papel central en la elaboración de las reglas, porque existe mayor probabilidad de que sigan aquéllas en cuyo desarrollo ellos mismos participaron —el papel del maestro es guiar los esfuerzos de los alumnos para desarrollar buenas reglas; y 2) el maestro debe elaborar las reglas porque es él —y no los estudiantes— quien tiene la responsabilidad de determinar las conductas del alumno que son aceptables y las que no lo son —el papel de los alumnos es seguir las reglas, no elaborarlas.

Una posición intermedia entre ambos extremos parece ser la más atractiva; esto es, el maestro debe especificar primero un número limitado de reglas que no se pueden negociar y después trabajar con los alumnos para añadir otras que parezcan ser necesarias. En este punto de vista también se incorpora la que parece ser la posición más atractiva sobre el número de reglas: los maestros deben trabajar para mantener el número mínimo de reglas. El argumento es que un menor número de reglas, que se cumplen de manera consistente, tiene mayor probabilidad de ser eficaz que muchas, porque un número grande de las mismas haría imposible que se cumplieran. Cuando las reglas no se cumplen, la habilidad del maestro para manejar al grupo disminuye considerablemente. Así, el maestro, debe establecer un número razonable de reglas que se puedan cumplir.

Dar órdenes e instrucciones

El uso de *órdenes e instrucciones* es la tercera estrategia de conducción autoritaria que aquí se discute. Una orden es una proposición que usa el maestro para decirle al alumno lo que el primero quiere que haga el segundo. Claramente, existen ocasiones en las que es necesario y apropiado que el maestro le diga el alumno lo que se supone debe hacer. La amable maestra de jardín de niños que les pide a sus alumnos que vayan al centro, les está dando una orden; el amistoso maestro de Francés que les pide a sus alumnos que abran su libro en la página 47 les está dando una orden; y la metódica maestra de cálculo que le pide a uno de sus alumnos que reparta los exámenes de mitad de curso, le está dando una orden. Aún en los salones más democráticos, los maestros dan órdenes. Los defensores

de esta estrategia autoritaria argumentan que el uso de órdenes claramente establecidas y fácilmente comprensibles, así como de instrucciones, es una forma perfectamente aceptable en la cual los maestros pueden controlar la conducta del alumno siempre y cuando no empleen la fuerza para obligarlos a obedecer. Recomiendan que las órdenes describan con términos específicos lo que se espera que hagan los alumnos. Es difícil estar en desacuerdo con este punto de vista.

Empleo de la persuasión

Se han hecho diferentes recomendaciones acerca del cumplimiento de las reglas en el salón de clases. Comúnmente, estas recomendaciones van desde la persuasión hasta formas severas de castigo. Muchas personas que apoyan la posición autoritaria reconocen que los tipos severos de castigo han mostrado su ineficacia en las aulas. Sin embargo, señalan la eficacia de una forma suave de castigo —*las conductas de persuasión.* Los términos *persuasión suave, persuasión amable, regaño suave y correctores* se usan para nombrar a la estrategia de conducción en la cual el maestro reprende al estudiante por haberse portado de manera inaceptable, por violar una regla. El maestro —amablemente, intenta promover una conducta más aceptable y no condena de manera hostil la conducta que es inaceptable— le informa al estudiante que se está comportando mal y que debe corregirse. La literatura sugiere que el uso de la persuasión es una estrategia eficaz para ayudar al estudiante que exhibe formas no muy graves de mal comportamiento, como cuando no está centrado en la tarea, a volver a centrarse en la misma, con un mínimo de ruido. Aquellos que apoyan el uso de esta estrategia están prestos para recordarles a los demás que las conductas de persuasión pretenden ser útiles, no hostiles. Son conductas verbales o no-verbales con las cuales el profesor intenta informar, no hacer juicios.

Empleo del control de la proximidad

Se puede decir que un maestro emplea el control de la proximidad cuando se acerca a un alumno que se está portando mal o que parece estar en el umbral de la mala conducta. Esta clase de acción se basa en el supuesto de que la presencia física del maestro será suficiente para hacer que el estudiante deje de portarse mal. El control de la proximidad pretende reducir una situación subversiva o que es potencialmente subversiva; no es una conducta de castigo o de intimidación. Su función principal es hacer saber al estudiante, mediante la presencia del maestro, que este último conoce su comportamiento. Al igual que la persuasión, su intención es informar, no enjuiciar.

Empleo del aislamiento y la exclusión

El *aislamiento*, la *exclusión*, la suspensión dentro de la escuela, la detención dentro de la escuela, la suspensión y otras formas de exilio son estrategias que los maestros y los administradores de las escuelas pueden tomar en cuenta como una respuesta frente a un mal comportamiento por parte del estudiante. Autores que representan un amplio rango de filosofías, apoyan el uso de varios tipos de exilio. Todos atestiguan la eficacia de estas estrategias y la mayoría no las visualiza como punitivas. Por otra parte, Wallen y Wallen describen al aislamiento como la "pena máxima", la forma más severa de castigo que existe.[2] El creciente uso del aislamiento sugiere que las diferentes formas de exilio —particularmente la suspensión dentro de la escuela, se visualizan como eficaces para enfrentar las formas más serias de mala conducta por parte del estudiante.

A partir de los argumentos que se han presentado aquí, los maestros que construyen un repertorio de estrategias de conducción en el aula harían bien en considerar la inclusión de al menos cinco estrategias de conducción autoritarias: el establecimiento y cumplimiento de las reglas en el salón; el uso de órdenes e instrucciones; el uso de la persuasión; el uso del control de la proximidad; y el uso del aislamiento y la exclusión.

Actividad de aprendizaje 5.2

La teoría de la intimidación para la conducción en el salón de clases

Ya se describió a la teoría de la intimidación para la conducción en el salón de clases como aquélla —al igual que la teoría autoritaria— que visualiza a la conducción en el aula como el proceso de control de la conducta del estudiante. A diferencia de la teoría autoritaria, que enfatiza el uso de la conducta humanitaria por parte del maestro, la teoría de la intimidación enfatiza el uso de las conductas intimidatorias por parte del maestro —formas severas de castigo como son el sarcasmo, el ridículo, la coacción, las amenazas, la fuerza y la desaprobación como ejemplos. El papel del maestro es forzar al estudiante a comportarse de la manera en que el primero lo indica. El estudiante se comporta de manera aceptable para el maestro por miedo a hacerlo de otra manera.

A pesar de que las estrategias de intimidación se emplean ampliamente, son pocos los autores en el área de la conducción en el aula los que creen en la eficacia de la teoría de la intimidación. Al contrario, frecuentemente se critica a esta teoría en la literatura. Tal

vez las críticas mas claras son las que han realizado Johnson y Bany, quienes señalan la ineficacia de las "prácticas de castigo y de amenaza" y de las "prácticas de dominación y de presión", que son las estrategias principales de la teoría de la intimidación.[3] Ellos consideran que —y este punto de vista se comparte aquí— la evaluación objetiva de las estrategias de intimidación para la conducción lleva a la conclusión de que, en gran parte, son ineficaces. Generalmente, cuando se usan, se obtienen soluciones temporales, a las que pueden seguir problemas aún más grandes, los más serios de los cuales son la hostilidad del alumno y la destrucción de las relaciones interpersonales maestro-estudiante. En el mejor de los casos, las estrategias de intimidación únicamente enfrentan los síntomas de los problemas, no los problemas en sí mismos.

La literatura sugiere que los maestros que desean construir un repertorio de estrategias eficaces para la conducción en el aula encontrarán "muy pocas ganancias" en la teoría de la intimidación. La única estrategia de intimidación que puede verse como útil en ciertas situaciones consiste en *hacer desistir de manera severa* el hacer algo. Esta persuasión severa o regaño es una orden verbal y fuerte que se aplica en una situación en la cual la intención del maestro es detener inmediatamente una mala conducta seria por parte del estudiante. Por ejemplo, el maestro que se encuentra con dos alumnos que se están peleando a la mitad del corredor puede gritarles "¡Deténganse!" con la esperanza de que —al escuchar la voz del profesor— sientan miedo de seguir comportándose mal y de romper las reglas en presencia del maestro, quien puede sancionarlos seriamente. Obviamente, este tipo de conducta de intimidación se usará de la mejor manera únicamente para *detener* la pelea —para interrumpir la mala conducta al momento. Si una vez que se ha detenido la riña, el maestro continúa empleando la intimidación, logrará resultados menos productivos que si empleara otras estrategias. El punto de vista que se sostiene aquí, es que el maestro que se apoya fuertemente en las estrategias de intimidación para la conducción —que intenta controlar la conducta del alumno por medio del uso de la intimidación— probablemente obtendrá resultados ineficaces.

Actividad de aprendizaje 5.3

La teoría permisiva para la conducción en el salón de clases

Como se anotó anteriormente en este capítulo, la teoría permisiva para la conducción en el salón de clases enfatiza la necesidad de *maximizar la libertad del estudiante.* El tema principal consiste en que el maestro debe permitirles a los alumnos hacer lo que ellos

quieran, cuando quieran y donde quieran. El papel del maestro es promover la libertad de los estudiantes y de ese modo estimular su desarrollo natural. En esencia, se espera que el maestro interfiera lo menos posible. El profesor debe estimular a los alumnos a expresarse a sí mismos libremente para que puedan desarrollar todo su potencial. Francamente, la teoría permisiva tiene pocos seguidores. Representa un punto de vista que la mayoría considera imposible poner en práctica en el contexto de las escuelas públicas. Falla al no reconocer que la escuela y el aula son sistemas sociales y que como tales, hacen ciertas demandas a los principales actores en los mismos. Se espera que los estudiantes —y los maestros— exhiban conductas socialmente aceptables; hacerlo de otra manera lleva el riesgo de violar los derechos de los demás.

Por otra parte, muchos de los que sostienen que la teoría permisiva en su forma "pura" no es productiva en el ambiente de la escuela y del salón de clases, sugieren que el maestro debe dar a los estudiantes la oportunidad de "hacer su voluntad" cuando tenga sentido hacerlo. Argumentan que los estudiantes deben tener la oportunidad de sentirse "psicológicamente libres"; de "enfrentar riesgos"; y de desarrollar la autoconducción, la autodisciplina y la responsabilidad de las propias acciones. Si el maestro no estimula una cierta dosis de libertad cuando sea apropiado, no se darán estos elementos. Claramente, el maestro debe encontrar la forma de dar a los alumnos tanta libertad como le sea posible de una manera responsable. Aquellos que consideran que podrían apoyarse en las estrategias de conducción representativas de la teoría permisiva harían bien en considerar la validez de estos argumentos.

Actividad de aprendizaje 5.4

La teoría del libro de cocina para la conducción en el salón de clases

La cuarta teoría que se discute aquí es la del libro de cocina, o teoría de la "bolsa de trucos". Como se mencionó anteriormente, esta teoría para la conducción en el aula —una combinación inadecuada de patrañas, folklore y sentido común— adopta la forma de recomendaciones que se ofrecen como remedios para todas las dificultades de la conducción. Las descripciones de la teoría del libro de cocina usualmente consisten en listas de cosas que el maestro debe o no hacer cuando se enfrenta con diferentes tipos de problemas en la conducción de un grupo. Estas listas de "lo que sí debe hacerse" y de "lo que no debe hacerse" comúnmente se encuentran en artículos que lleven títulos como "Treinta maneras de mejorar la conducta del

estudiante". Dado que estas listas con frecuencia parecen ser recetas de cocina rápidas y fáciles de seguir, a esta teoría se le conoce como la del libro de cocina. A continuación se presentan algunos tipos comunes de afirmaciones que se pueden encontrar en dichas listas:

Siempre regañe en privado a un alumno.

Nunca levante la voz cuando amoneste a un estudiante.

Sea siempre justo y firme cuando trate con los alumnos.

Nunca tenga favoritos cuando recompense a los estudiantes.

Asegúrese siempre de que un estudiante es culpable antes de castigarlo.

Asegúrese siempre de que todos los alumnos conocen las reglas y las normas que usted ha establecido.

Sea siempre consistente al hacer que las reglas se cumplan.

Dado que la teoría del libro de cocina no se deriva de una base bien conceptualizada, carece de consistencia. Aunque muchas de las sugerencias que proponen los seguidores de la teoría del libro de cocina parecen tener mucho sentido, no existe un conjunto de principios que permitan al profesor hacer generalizaciones hacia otros problemas. Esta teoría tiende a hacer que el maestro sea *reactivo* cuando se enfrenta a la conducción del grupo. En otras palabras, el maestro que emplea la teoría del libro de cocina generalmente reacciona frente a los problemas específicos y aplica un rango muy limitado de soluciones. Es más eficaz ser *proactivo*, anticiparse a los problemas y utilizar un rango amplio de soluciones. La teoría del libro de cocina no estimula este tipo de conducta, la cual intenta enfrentarse con 1) posibles problemas antes de que emerjan en el grupo y 2) las causas y no los síntomas.

Otra dificultad que surge de la aceptación de la teoría del libro de cocina es que cuando una receta específica falla al no lograr el objetivo esperado, el maestro no puede intentar otras alternativas porque esta teoría trabaja con absolutos. Si "esto y esto" pasa, el maestro "hace esto y esto". Por otro lado, los defensores de la teoría plural afirman que si "esto y esto" pasa, el maestro puede hacer "esto o esto otro". Y si alguna de las alternativas falla, simplemente es cuestión de volver a analizar la situación y de seleccionar una alternativa entre una atractiva variedad de las mismas. Los maestros que actúan a partir del marco de referencia que proporciona la teoría del libro de cocina, se ponen a sí mismos en desventaja y tienen mayor probabilidad de ser conductores ineficaces en un aula.

Por último se señalará que se debe tener cuidado: no se debe confundir a la teoría del libro de cocina con una teoría ecléctica o

plural. La teoría del libro de cocina está formada por una combinación inadecuada de porciones y pedazos de consejos en relación con las conductas de conducción que el maestro debe emplear en situaciones particulares. Una teoría ecléctica es aquella en la cual se combinan los mejores aspectos de las diferentes teorías de la conducción para crear un todo bien conceptualizado filosófica, teórica y/o psicológicamente a partir del cual el maestro selecciona aquella conducta de conducción que es en particular apropiada para una situación. Como se señaló anteriormente, una teoría plural es aquella en la cual el maestro selecciona, a partir de una amplia variedad de teorías de la conducción, la estrategia o combinación de las mismas que tienen un gran potencial, dado un análisis de la situación.

Aquí se considera que el maestro sabio valora aquellas teorías y estrategias de conducción que son conceptualmente sólidas. No sigue ciegamente una receta.

Actividad de aprendizaje 5.5

La teoría instruccional para la conducción en el salón de clases

La teoría instruccional para la conducción en el salón de clases se basa en la aseveración de que la instrucción cuidadosamente diseñada e instrumentada sirve para prevenir la mayoría de los problemas de conducción y para resolver aquellos que no previene. Esta teoría considera que la conducción eficaz es el resultado de la planeación instruccional de alta calidad. Así, el papel del maestro es planear cuidadosamente "buenas clases" —las tareas de aprendizaje que se diseñan según las necesidades y las habilidades de cada estudiante, les dan a cada uno de éstos una oportunidad razonable para tener éxito, permiten que se interesen en la tarea y que mantengan dicho interés y los motivan. El "grito de guerra" de aquellos que abogan por la teoría instruccional para la conducción es: "Haga que sus clases sean interesantes."

Los defensores de la teoría instruccional para la conducción de los grupos tienden a visualizar las conductas instruccionales del maestro como aquellas que poseen el potencial para lograr dos objetivos de conducción centrales: 1) prevenir los problemas de conducción y 2) resolver los problemas de conducción. Aquí se considera que las actividades educativas bien planeadas y bien ejecutadas contribuyen enormemente al logro del primer objetivo

—la prevención de los problemas de conducción— y muy poco al segundo objetivo —resolver los problemas de conducción. Existe una gran evidencia de que las actividades de instrucción bien diseñadas y bien instrumentadas son un factor fundamental en la prevención de los problemas de conducción. Además, hay un apoyo contundente a la aseveración de que las actividades instruccionales pobremente diseñadas e instrumentadas contribuyen enormemente a los problemas de conducción. Sin embargo, existen muy pocas evidencias de que las actividades educativas sean eficaces para resolver los problemas educativos una vez que ocurrieron. En el mejor de los casos parece ser que las conductas instruccionales para la conducción son útiles únicamente para enfrentar los casos leves de mal comportamiento en el estudiante.

Un examen de los argumentos que hacen los defensores de la teoría instruccional sugiere que el maestro debe considerar las siguientes estrategias para la conducción: 1) hacer que el plan de estudios y la instrucción sean interesantes, relevantes y apropiados; 2) emplear movimientos eficaces en la conducción; 3) establecer rutinas en el aula; 4) dar instrucciones claras; 5) estimular el interés; 6) dar ayuda para salvar obstáculos; 7) planear cambios ambientales; 8) planear y modificar el ambiente en el aula; y 9) reestructurar la situación.

Hacer que el plan de estudios y la instrucción sean interesantes, relevantes y apropiados

Davis establece que "un curriculum bien planeado, instrumentado por un maestro bien preparado, que presenta un tema de estudio para mantener el interés de los estudiantes, ha sido tradicionalmente considerado como un freno para la conducta subversiva en el aula."[4] A partir de los resultados de su investigación, Kounin establece aspectos relevantes relacionados con este tema.[5] Encontró que la clave para la conducción eficaz en el aula es la habilidad del maestro para preparar y conducir clases que prevengan la falta de atención, el aburrimiento y la mala conducta. Estableció que los maestros con éxito imparten clases bien preparadas y con ritmo apropiado que se desarrollan uniformemente con un mínimo de confusión o de pérdida del objetivo central, se pierde poco tiempo al pasar de una actividad a otra y se dan actividades que los alumnos trabajan individualmente y que son adecuadas a sus habilidades y a sus intereses. Según sus hallazgos, los maestros con éxito están preparados y, por lo tanto, son capaces de mostrar lo que él llama "fluidez" e "ímpetu". Estos maestros emplean movimientos eficaces en la conducción.

Emplear movimientos eficaces en la conducción

Los *movimientos eficaces en la conducción* se hacen evidentes cuando un maestro es capaz de llevar con fluidez a los estudiantes de una actividad a la siguiente (fluidez) y de mantener el ímpetu dentro de una actividad (ímpetu). La habilidad para regular el curso y el ritmo de las actividades en el aula se visualiza como algo crucial para prevenir que el estudiante se desvíe de la tarea.

Kounin también encontró que los maestros ineficaces no están preparados adecuadamente y en consecuencia no son capaces de mostrar fluidez e ímpetu; muestran "sacudidas" y "bajas". No llevan con fluidez a los estudiantes de una actividad a otra y tampoco mantienen el ímpetu dentro de una actividad. Al contrario, muestran conductas que según Kounin contribuyen a crear sacudidas (*empujones, pendientes, truncamientos, tirones-sacudidas*) y bajas (*perseverancia* y *fragmentación*). Un empujón es un caso en el cual el maestro interrumpe violentamente una actividad con una afirmación o con una instrucción para las cuales el grupo no está listo. Una *pendiente* es un caso en el cual el maestro deja una actividad a la mitad para iniciar otra y después regresa a la primera. Un *truncamiento* es un caso en el cual el profesor simplemente deja una actividad incompleta e inicia otra. Un *tirón-sacudida* es un caso en el cual el maestro termina una actividad, inicia una segunda y después regresa a la primera. Una *perseverancia* se da cuando el maestro emplea demasiado tiempo en explicar y/o dar instrucciones. Una *fragmentación* es un caso en el cual el profesor descompone una actividad en varios pasos que son innecesarios cuando podría manejarse apropiadamente como un todo.

Kounin afirma que son estas conductas por parte del maestro las que impiden que haya fluidez e ímpetu y contribuyen a que haya sacudidas y bajas y como resultado aparecen la falta de atención, el aburrimiento y la mala conducta. Considera que los maestros ineficaces muestran conductas ineficaces fundamentalmente porque no le han dado la atención adecuada a la planeación y preparación de las actividades educativas que deberían hacer que sus alumnos emprendieran. Dado que por limitaciones de espacio no se puede hacer una descripción amplia del trabajo de Kounin, puede usted consultar su libro (1970) si está interesado de manera particular en sus resultados de investigación; este libro se ha vuelto una especie de clásico en la literatura acerca de la conducción en el aula.

Establecer rutinas en el aula

El proceso de *establecimiento de rutinas en el aula* es aquel en el cual el maestro —desde su primer encuentro con el grupo— ayuda a sus alumnos a comprender lo que deben hacer en relación a las

actividades diarias normales. El explicar con claridad las expectativas del maestro en relación a las rutinas en el aula se visualiza como un primer paso fundamental para conducir eficazmente al grupo y para desarrollar un grupo productivo. Es un proceso que reduce al máximo el potencial para los problemas.

Dar instrucciones claras

Diferentes autores enfatizan la importancia que tiene dar *instrucciones claras y concisas*. Long y Frye consideran que las instrucciones claras y simples son fundamentales para promover las conductas deseadas.[6] Otros autores argumentan que las instrucciones deben ser claras, precisas, concisas, dirigidas hacia el punto central y dadas cuidadosamente en una secuencia adecuada. El conductor eficaz de un grupo da instrucciones claramente comprensibles. El maestro que les dice a sus alumnos, "Por favor abran sus libros en los problemas que hicieron de tarea", probablemente creará más problemas que aquel que les diga, "Por favor abran su libro de matemáticas en la página 47 para revisar los seis problemas que hicieron ayer de tarea." Obviamente, los estudiantes tienen mayores probabilidades de hacer lo que el maestro desea si este último se comunica de manera clara con ellos. Dar instrucciones claras contribuye a la eficacia en la conducción porque ayuda a evitar problemas que pueden resultar de las instrucciones pobres.

Estimular el interés

La *estimulación del interés* es un proceso en el cual el maestro hace un esfuerzo especial para mostrar un interés genuino en el trabajo del alumno cuando éste empieza a mostrar signos de aburrimiento o de intranquilidad. El profesor puede dirigirse hacia el estudiante, observar su trabajo, alabar su esfuerzo y hacerle sugerencias para mejorar. De esta manera, el profesor ayuda al estudiante a mantenerse centrado en la tarea y a prevenir la mala conducta.

Dar ayuda para salvar obstáculos

Ayudar para salvar obstáculos es la asistencia que el maestro le da al alumno para enfrentarse con un problema que frustra a éste justo en el momento necesario para evitar que explote o que se dé por vencido. La intención del maestro es ayudar antes de que una situación se le vaya de las manos. Ayudar para salvar obstáculos es una manera particularmente útil de prevenir la conducta subversiva.

Planear los cambios ambientales

La literatura acerca de la conducción de los grupos sugiere que, para reducir al máximo los problemas de conducción, el maestro debe anticiparse a ciertos cambios ambientales y preparar al grupo para enfrentarlos. Por ejemplo, los alumnos deben estar preparados frente a la posibilidad de tener un maestro substituto en ausencia de su profesor. La planeación por anticipado ayuda a los alumnos a saber cómo deben comportarse antes de que surjan situaciones subversivas potenciales. Así, se previenen los problemas de conducción.

Planear y modificar el ambiente en el aula

Diferentes autores han señalado la importancia de un ambiente en el aula alegre y ordenado, esto es, organizado para llevar al máximo la productividad y para reducir al mínimo la mala conducta y bien diseñado en relación al ordenamiento físico de los alumnos. Estos autores enfatizan la necesidad de planear y modificar el ambiente en el salón para prevenir o eliminar ciertos tipos de conductas inaceptables.

Reestructurar la situación

La *reestructuración de la situación* es una estrategia de conducción en la cual el maestro, mediante una simple señal —una oración o dos cuando mucho— inicia una nueva actividad o hace que se realice de manera diferente otra que ya se conoce. Cambiar la naturaleza de la actividad, el centro de atención, o encontrar nuevas formas de hacer una cosa que ya se conoce, parecen ser estrategias eficaces para prevenir problemas de conducción, particularmente aquellos que son resultado del aburrimiento.

En resumen, el maestro debe recordar lo siguiente acerca de las estrategias educativas para la conducción: 1) las actividades instruccionales bien planeadas y bien conducidas son un factor clave para prevenir los problemas de conducción, pero no para resolverlos; 2) el maestro debe diseñar actividades instruccionales en las que tome en cuenta las habilidades y los intereses de cada uno de los estudiantes; 3) el maestro debe conducir a los estudiantes suavemente de una actividad a la siguiente y debe mantener un ímpetu dentro de una actividad; 4) el maestro debe establecer rutinas en el aula y debe dar instrucciones claras; 5) el maestro debe estimular el interés y ayudar a los alumnos a salvar obstáculos; y 6) debe

planear el ambiente en el aula, los cambios ambientales y reestructurar la situación cuando sea necesario. El uso de estas estrategias educativas para la conducción sirve para prevenir muchos problemas de conducción.

Actividad de aprendizaje 5.6

La teoría de la modificación de la conducta para la conducción en el salón de clases

Como se discutió anteriormente, la teoría de la modificación de la conducta se basa en los principios de la psicología conductual. El principio fundamental que subyace a esta teoría consiste en que la conducta es aprendida. Esto se aplica tanto a la conducta que es apropiada como a la que no lo es. Los defensores de esta teoría afirman que los estudiantes se portan mal por alguna de estas dos razones: 1) el alumno aprendió a comportarse en forma inapropiada, o 2) el estudiante no ha aprendido a comportarse en forma apropiada.

La teoría de la modificación de la conducta se construye sobre la base de dos aseveraciones fundamentales: 1) existen cuatro procesos básicos en relación al aprendizaje y 2) los eventos del ambiente influyen enormemente, si es que no completamente, en el aprendizaje. Así, la principal tarea del maestro es dominar y aplicar los cuatro principios del aprendizaje que los conductistas han identificado como influencias en la conducta humana. Estos son el reforzamiento positivo, el castigo, la extinción y el reforzamiento negativo.

Empleo del reforzamiento positivo, del castigo, la extinción y el reforzamiento negativo

Terrence Piper[7] proporciona una explicación fácilmente comprensible acerca de los cuatro procesos básicos. Sugiere que cuando un estudiante muestra un comportamiento, éste tiene una consecuencia. Considera que existen solamente cuatro categorías básicas de consecuencias: 1) cuando se da una recompensa, 2) cuando se da un castigo, 3)cuando se quita una recompensa, o 4) cuando se quita un castigo. Dar una recompensa es un *reforzamiento positivo*, dar un castigo es simplemente eso, un *castigo*. Quitar una recompensa

se llama *extinción* o *tiempo fuera*, dependiendo de la situación. Quitar un castigo se llama *reforzamiento negativo*.

Los conductistas asumen que la frecuencia de una conducta en particular es contingente (depende de) a la naturaleza de la consecuencia que le sigue a dicha conducta. El refuerzo positivo, la introducción de una recompensa después de una conducta, refuerza esta última al incrementar su frecuencia. Así se hacen más fuertes las conductas que se recompensan y se repiten en el futuro.

Ejemplo

> Brad prepara con esmero un trabajo escrito y se lo presenta al maestro (conducta del estudiante). El maestro alaba el trabajo de Brad y comenta que los trabajos que se escriben con esmero se leen con mayor facilidad que aquellos que se hacen con descuido (refuerzo positivo). En sus trabajos subsecuentes Brad se preocupa por escribir esmeradamente (la frecuencia de la conducta que se reforzó se incrementa).

El castigo es la introducción de un estímulo indeseable o aversivo (castigo) después de una conducta y ocasiona que la conducta que se castiga disminuya en su frecuencia. La conducta que se castiga tiende a desaparecer.

Ejemplo

> Jim prepara un trabajo escrito un tanto descuidado y se lo presenta al maestro (conducta del estudiante). El maestro reprende a Jim por no trabajar con esmero, le dice que se le dificulta leer los trabajos hechos con descuido y le pide que vuelva a hacerlo y que se lo vuelva a presentar (castigo). En sus trabajos subsecuentes, Jim es menos descuidado al escribir (disminuye la frecuencia de la conducta que se castigó).

La extinción es la negación o retención de una recompensa anterior (la retención del refuerzo positivo) en un caso en el cual se había recompensado anteriormente la conducta. La extinción tiene como resultado la disminución de la conducta que previamente se había recompensado.

Ejemplo

> El maestro siempre había alabado el trabajo esmerado de Susie; ésta prepara cuidadosamente un trabajo por escrito y se lo presenta al maestro (conducta del estudiante que se había reforzado anteriormente). El profesor lo recibe y posteriormente lo devuelve sin hacer ningún comentario (retención del refuerzo positivo). Susie hace con menos esmero sus trabajos subsecuentes (disminuye la frecuencia de la conducta que anteriormente se había reforzado).

El tiempo fuera consiste en privar al estudiante de la recompensa; reduce la frecuencia del reforzamiento y hace que la conducta se vuelva menos frecuente.

Ejemplo

> Los alumnos del grupo de Inglés de la Srita. Clark esperan que ella les permita hacer un crucigrama si su trabajo es satisfactorio. Esta es una actividad que a todos les gusta. La Srita. Clark se da cuenta de que todos sus trabajos están hechos con esmero, excepto el de Jim. La maestra le dice a este último que no le va a permitir participar en el juego y que, en lugar de ello, debe sentarse alejado del grupo (privar al estudiante de la recompensa). En ocasiones posteriores, Jim escribe con menor descuido (disminuye la frecuencia de la conducta).

El reforzamiento negativo es la supresión de un estímulo indeseable o aversivo (castigo) después de una conducta y ocasiona que aumente la frecuencia de la misma. La supresión del castigo sirve para hacer más fuerte la conducta y para incrementar su tendencia a la repetición.

Ejemplo

> Jim es el único estudiante en el grupo que constantemente le entrega a la maestra trabajos descuidados. A pesar de los continuos regaños de la maestra, el trabajo de Jim no mejora. Sin razón aparente, Jim presenta un trabajo un poco más esmerado. La Srita. Clark lo acepta sin comentarios —y sin el habitual regaño (supresión del castigo). Consecuentemente, el trabajo de Jim se vuelve más esmerado (se incrementa la frecuencia de la conducta).

En resumen, el maestro puede estimular la conducta apropiada en el estudiante por medio del reforzamiento positivo (la introducción de una recompensa) y del reforzamiento negativo (la supresión de un castigo). El profesor puede disminuir la conducta inapropiada en el alumno por medio del castigo (la introducción de un estímulo indeseable), la extinción (la negación o retención de una recompensa que previamente se había otorgado) y el tiempo fuera (privar al estudiante de la recompensa). Se debe recordar que estas consecuencias ejercen influencia sobre la conducta del alumno de acuerdo con los principios conductuales establecidos. Si el maestro recompensa una mala conducta, es probable que la misma continúe; si el maestro castiga una conducta apropiada, ésta probablemente tenderá a desaparecer.

De acuerdo con Buckey y Walker,[8] el momento y la frecuencia del reforzamiento y del castigo se encuentran entre los principios más importantes sobre la modificación de la conducta. La conducta

del alumno que el maestro desea estimular se debe reforzar inmediatamente después de que ocurra; y aquélla que el profesor desea que desaparezca debe ser castigada inmediatamente después de que ocurra. La conducta que no se refuerza al momento tiende a debilitarse; la que no se castiga al instante tiende a volverse más fuerte. Así, el momento en el cual el maestro recompensa o castiga es importante. El lema de aquellos maestros que desean llevar al máximo la eficacia de su conducción debe ser: "Mientras más pronto es mejor."

La frecuencia con la cual se refuerza una conducta es de igual importancia. El reforzamiento continuo, el cual se otorga siempre que la conducta ocurre, tiene como resultado un aprendizaje más rápido de la misma. Así, si un maestro desea hacer más fuerte una conducta particular del mismo, debe recompensarlo cada vez que la misma ocurra. Mientras que el reforzamiento continuo es particularmente eficaz en las etapas tempranas de adquisición de una conducta específica, una vez que esta última se ha establecido, es más eficaz, el reforzamiento intermitente.

Existen dos formas de abordar al reforzamiento intermitente: programa de intervalo y programa de razón. En un *programa de intervalo* el maestro refuerza al estudiante después de un período específico. Por ejemplo, puede hacerlo cada hora. En un *programa de razón* el profesor refuerza al estudiante después de que la conducta ha ocurrido un cierto número de veces. Por ejemplo, puede hacerlo después de cada cuatro veces que ocurra la conducta. En la mayoría de los casos, un programa de intervalo es mejor para mantener una conducta consistente en el tiempo, mientras que el de razón es mejor para hacer que una conducta se presente con mayor frecuencia.

El reforzamiento positivo se definió como la introducción de una recompensa; la extinción y el tiempo fuera como la supresión de la misma. El castigo se explicó como la introducción de un castigo; y el reforzamiento negativo como la supresión del mismo. En otras palabras, las consecuencias conductuales se han definido ya sea como la introducción o como la supresión de recompensas, o cono la introducción o supresión de castigos. Por lo tanto, se hará una revisión más detallada de las nociones de recompensa y castigo.

Por definición, una recompensa o reforzador es cualquier estímulo que aumenta la frecuencia de la conducta que le precede; y, por definición, un castigo (o estímulo aversivo) es cualquier cosa que disminuye la frecuencia de la conducta que le precede. Los diversos autores clasifican de manera diferente a los reforzadores. La literatura que versa sobre la modificación de la conducta está repleta de nombres. Sin embargo, por acuerdo general los reforzadores se pueden clasificar en dos grandes categorías: 1) los *reforzadores*

primarios no son aprendidos y son indispensables para la vida (comida, agua y calor son ejemplos); y 2) los *reforzadores condicionados* son aprendidos (elogio, afecto y dinero son ejemplos). Los reforzadores condicionados son de varios tipos, entre los que se incluyen los *reforzadores sociales* —recompensas que otorgan otras personas a las conductas que se dan en un contexto social (elogio o aplauso), los *reforzadores simbólicos* —intrínsecamente no constituyen recompensas, pero se pueden intercambiar por reforzadores tangibles (dinero o un sistema de puntos que pueden cambiarse por tiempo libre o por materiales escolares) y los *reforzadores de actividad*— son actividades que se ofrecen a los estudiantes como recompensa (jugar en el patio, tener tiempo libre para leer, o permitirles escoger la siguiente canción).

Por limitaciones de espacio no es posible hacer una descripción completa de la manera en que el maestro puede usar los diferentes tipos de reforzadores condicionados e incondicionados para manejar la conducta del alumno. Muchas de las fuentes que se enlistan en la Bibliografía adicional pueden serle de utilidad al respecto. Es importante enfatizar aquí una cuestión: una recompensa se define en términos de su capacidad para incrementar la frecuencia de la conducta que se recompensa. Así, la recompensa (y el castigo) sólo puede entenderse en relación a un alumno en particular. La recompensa para un alumno puede ser un castigo para otro. Una respuesta que el maestro da como recompensa puede constituir un castigo, o viceversa. El segundo caso es más frecuente. Por ejemplo, esto ocurre cuando un alumno se porta mal para obtener atención. Cuando el maestro lo regaña, realmente recompensa en lugar de castigar el hambre de atención del estudiante y, consecuentemente, este último sigue portándose mal para atraer la atención que busca.

El ejemplo anterior sugiere que el maestro debe tener mucho cuidado al seleccionar un reforzador que sea apropiado a un alumno en particular. Si esto es verdad, el proceso de selección no necesariamente será difícil. Dado que los reforzadores son idiosincráticos al estudiante en particular, éste está en la mejor posición para designarlos. Así, el mejor reforzador es aquel que el alumno elige. Givener y Graubard[9] sugieren tres métodos para identificar los reforzadores orientados individualmente: 1) obtener señales en relación a los reforzadores potenciales por medio de la observación de lo que el alumno quiere hacer; 2) obtener señales adicionales al observar lo que sigue a la conducta específica del alumno; esto es, tratar de determinar cuáles son las conductas del maestro y de sus compañeros que parecen reforzar la del alumno; y 3) obtener señales adicionales simplemente preguntándoles a los alumnos lo que les gustaría hacer con su tiempo libre, lo que les gustaría tener y lo que quisieran obtener.

Los maestros que consideran importante recompensar la conducta apropiada en el estudiante, lo hacen de muchas maneras, que van desde "darles palmaditas en la espalda" hasta "notas de felicitaciones" en las cuales se informa a sus padres que el alumno ha mejorado su conducta. Muchos maestros reconocen que el elogio y la estimulación son reforzadores sociales poderosos. Además, la modificación de la conducta ofrece al maestro diferentes estrategias de conducción que se valen de los reforzadores. Aunque se ha escrito mucho acerca de estas estrategias y de su eficacia, por razones de espacio, aquí solamente se hará una breve descripción de las mismas.

Empleo del modelamiento

El *empleo del modelamiento* es un proceso en el cual el estudiante, mediante la observación del comportamiento de otra persona, adquiere nuevas conductas sin que él mismo se exponga a las consecuencias de las mismas. El empleo del modelamiento como una estrategia de conducción, se puede considerar como un proceso en el cual el maestro demuestra, por medio de sus propias acciones, los valores y las conductas que desea que sus alumnos adquieran o manifiesten.

Empleo del moldeamiento

El *moldeamiento* es un procedimiento en el cual el maestro requiere que el estudiante desempeñe una serie de conductas que lo aproximen a la conducta deseada. Cada vez que el estudiante logra la aproximación requerida o una que se acerca a la conducta deseada, el maestro lo refuerza, hasta que es capaz de desempeñar consistentemente la conducta deseada. Así, el moldeamiento es una estrategia de la modificación de la conducta que se emplea para estimular el desarrollo de nuevas conductas.

Empleo de los sistemas de economía de fichas

Usualmente un *sistema de economía de fichas* está formado por tres elementos que pretenden cambiar la conducta de los estudiantes: 1) un conjunto de instrucciones cuidadosamente escritas que describen las conductas del alumno que el maestro va a reforzar, 2) un sistema bien desarrollado para otorgar fichas a los alumnos que muestran las conductas especificadas como apropiadas y 3) un conjunto de procedimientos que permita a los alumnos intercambiar fichas por "premios" u oportunidades para participar en actividades

especiales. La instrumentación y operación de una economía de fichas requiere una gran inversión de tiempo y energía por parte del maestro. Consecuentemente, su uso más típico —y eficaz— se da en situaciones en las cuales un gran porcentaje de los alumnos de un grupo se portan mal y el maestro pretende un cambio rápido en su conducta. Una economía de fichas bien manejada puede ser un medio eficaz para modificar la conducta de los grupos.

Empleo del contrato de contingencia

Un *contrato de contingencia* o contrato conductual, es un acuerdo que se negocia entre el maestro y el alumno que presenta una mala conducta y que especifica las conductas que el estudiante está de acuerdo en mostrar y que indica cuáles son las consecuencias —la contingencia— de las mismas. Un contrato es un acuerdo escrito entre el maestro y el alumno en el cual se detalla lo que se espera que el estudiante haga y la recompensa que obtendrá por hacer determinadas cosas. Como en todos los contratos, ambas partes se obligan a sí mismas. Al estudiante se le comisiona para comportarse en ciertas formas que parecen ser apropiadas y al maestro para recompensarlo cuando lo haga así. El contrato tiende a ser un proceso que consume cierto tiempo. Por lo tanto, usualmente se reserva para aquellos casos en los cuales un estudiante muestra formas serias de mal comportamiento con cierta regularidad. El contrato puede ser una herramienta útil en tales casos.

Empleo de las contingencias de grupo

Las *contingencias de grupo* consisten en el uso de un procedimiento en el cual las consecuencias —reforzamiento o castigo— que cada uno de los estudiantes recibe, no solamente dependen de su conducta, sino también de la de los miembros del grupo. Usualmente, implica el caso en el cual las recompensas para cada miembro del grupo dependen de la conducta de uno o más o de todos los estudiantes.

Reforzamiento de alternativas incompatibles

El *reforzamiento de una alternativa incompatible* implica una situación en la cual el maestro recompensa una conducta que no puede coexistir con la conducta disruptiva que el profesor desea eliminar.

Empleo del consejo conductual

El *consejo conductual* es un proceso en el cual se da una conferencia en privado entre el maestro y el estudiante —en la cual se busca ayudar al estudiante que se porta mal a darse cuenta de que su conducta es inapropiada y para planear el cambio de la misma. Se considera que dichas conferencias ayudan al alumno a comprender las relaciones existentes entre sus actos y las consecuencias de las mismas y a considerar alternativas de acción que probablemente lleven a las consecuencias deseadas.

Empleo del auto-monitoreo

El *auto-monitoreo* (auto-conducción, auto-registro) es una estrategia en la cual el estudiante registra algún aspecto de su conducta para modificarla. El auto-monitoreo sistemáticamente incrementa la conciencia del alumno sobre la conducta que desea que disminuya o que desaparezca. El auto-monitoreo promueve la autoconciencia por medio de la auto-observación.

Empleo de señales

Una *señal* puede ser verbal o no-verbal —a manera de recordatorio— y la da el maestro cuando siente que es necesario recordale al estudiante que debe comportarse de una manera determinada o que debe dejar de hacerlo. Así, una señal se puede usar para estimular o para inhibir una conducta dada. A diferencia del reforzador, una señal precede a una respuesta; "dispara" una conducta.

Una vez que se ha discutido brevemente el uso de las recompensas, se pasará al más espinoso de los dilemas que enfrentan los defensores de la teoría de la modificación de la conducta —el uso del castigo para eliminar la conducta inapropiada. Este es un tema de gran controversia, que está lejos de solucionarse. A pesar de que aparentemente cada autor tiene una opinión diferente, existen tres puntos de vista fundamentales que sobresalen: 1) el uso apropiado del castigo es altamente eficaz para eliminar el mal comportamiento en el alumno; 2) el uso prudente del castigo en ciertos tipos de situaciones puede tener efectos deseables inmediatos, a corto plazo, pero el riesgo de que haya efectos colaterales negativos requiere que su uso se controle cuidadosamente; y 3) el uso del castigo se puede evitar por completo porque el mal comportamiento en el

alumno se puede enfrentar eficazmente con otras técnicas que no tienen los efectos colaterales negativos potenciales del castigo.

Pocos autores presentan un punto de vista diferente al suyo propio; sin embargo, Sulzer y Mayer[10] ayudan al lector a examinar las ventajas y desventajas del uso del castigo. Identifican las siguientes ventajas: 1) el castigo detiene inmediatamente la conducta que se castiga y reduce su aparición durante un largo período; 2) el castigo cumple un papel informativo frente al alumno porque le ayuda a discriminar rápidamente entre las conductas que son aceptables y la que no lo son; y 3) el castigo cumple un papel educativo frente a los demás estudiantes porque puede reducir la probabilidad de que otros miembros del grupo imiten las conductas que se castigan. Entre las desventajas se incluyen: 1) el castigo se puede interpretar mal (algunas veces una conducta específica que se castiga se generaliza a otras; por ejemplo, cuando se castiga a un alumno por hablar fuera de momento, puede detener todas sus respuestas, aún cuando sean apropiadas); 2) el castigo puede ocasionar que el alumno al que se castiga se repliegue del todo; 3) el castigo puede ocasionar que el alumno al que se castiga se vuelva agresivo; 4) el castigo puede producir reacciones negativas en los compañeros; por ejemplo, los alumnos pueden mostrar conductas indeseables (de ridículo o lástima) hacia el alumno al que se castiga; y 5) el castigo puede ocasionar que el alumno al que se castige se vuelva negativo frente a sí mismo o frente a la situación; por ejemplo, el castigo puede disminuir los sentimientos de autoconfianza o producir actitudes negativas hacia la escuela.

Al poner en una balanza las ventajas y las desventajas del uso del castigo, Sulzer y Mayer llegan a la conclusión de que los procedimientos alternativos para reducir las conductas de los estudiantes siempre se deben tomar en cuenta. Opinan que una vez que se selecciona el procedimiento del castigo, se debe emplear con la mayor de las precauciones y sus efectos se deben controlar cuidadosamente. También sugieren que el maestro se anticipe y esté preparado para manejar cualquier consecuencia negativa que pueda surgir. Finalmente, recomiendan a los maestros buscar conductas deseables que puedan reforzar al mismo tiempo que retienen un reforzador o que castigan una conducta indeseable.

Otros conductistas también señalan la investigación que sugiere que el castigo es ampliamente ineficaz en el escenario que constituye un aula y se muestran en contra de su empleo. Como se anotó anteriormente, los defensores de la teoría autoritaria consideran a las formas suaves de castigo (persuasión) como eficaces y, al contrario, los defensores de la teoría de la intimidación consideran como eficaces a las formas más severas de castigo. Los defensores de la teoría del clima socio-emocional se pronuncian por la eficacia

de otra forma de castigo —la aplicación de consecuencias lógicas. Muchos conductistas opinan que el maestro eficaz es aquel capaz de modificar la conducta inapropiada del alumno por medio de estrategias diferentes al castigo; son partidarios de la extinción y del tiempo fuera. También abogan por otras estrategias; entre éstas se incluyen: la sobre-corrección, el costo de respuestas, práctica negativa, saturación y desvanecimiento.

Empleo de la sobre-corrección

La *sobre-corrección* es una forma suave de castigo en la cual el maestro solicita a un alumno disruptivo que restaure el medio ambiente de manera que existan mejores condiciones que las que existían antes de su mal comportamiento. Se le exige al alumno que vaya más allá de la simple restitución y que haga que las cosas estén mejor de lo que estaban antes de que se portara mal.

Empleo del costo de respuestas

El *costo de respuestas* es un procedimiento en el cual se suprime una recompensa específica después de una conducta inapropiada. El maestro organiza las reglas del grupo de tal manera que pueda cobrar un costo particular —una multa— por determinadas faltas de conducta. La conducta inapropiada le cuesta al alumno una recompensa que ya había logrado.

Empleo de la práctica negativa

La *práctica negativa* es un proceso en el cual se pide al alumno que muestra una conducta indeseable, que la realice repetidamente hasta que se vuelva un castigo, es decir, repetirla hasta el punto en el cual la conducta en sí misma se vuelve aversiva. Aquellos que abogan por el uso de la práctica negativa estimulan a los maestros a emplear este procedimiento únicamente para eliminar conductas indeseables que puedan repetirse sin causar daños o perturbaciones adicionales.

Empleo de la saturación

La *saturación* es el proceso en el cual se presenta un estímulo reforzador a una tasa tan alta que deja de ser deseable y se vuelve aversivo. Se otorga en abundancia un refuerzo en particular para que disminuya su eficacia. En la situación típica, un maestro puede insistirle al alumno que se porta mal que lo siga haciendo hasta que se canse.

Empleo del desvanecimiento

El *desvanecimiento* es un proceso en el cual el maestro elimina gradualmente las señales para un tipo dado de conducta. Los estímulos que la apoyan —señales— y que originalmente se proporcionaban, se omiten gradualmente hasta que el alumno puede desempeñar la conducta deseada sin ayuda.

Resulta claro que, en esta sección que versa sobre la teoría de la modificación de la conducta, no se puede empezar a describir con detalle todas las estrategias de conducción que forman parte de esta teoría. Si usted desea obtener más información sobre este tema, en los libros de Axelrod[11] y de Clarizio[12] encontrará descripciones más profundas acerca de las estrategias de la modificación de la conducta. A partir de la discusión que se dio en esta sección a continuación se presenta un resumen preciso de la misma: 1) recompensar de manera apropiada la conducta del estudiante y retener la recompensa en las conductas inapropiadas son medios eficaces para lograr una mejor conducta en el grupo; 2) castigar las conductas inapropiadas en el alumno puede eliminarlas, pero puede tener serios efectos colaterales; y 3) recompensar las conductas apropiadas es probablemente la clave para la conducción eficaz en el aula.

EJERCICIO

Identificar las afirmaciones que representan a la teoría de la modificación de la conducta

El siguiente ejercicio se diseñó para dar a usted la oportunidad de evaluar su comprensión de la información que se presentó en esta sección. Por favor, marque con una *X* cada afirmación que sea representativa de la teoría de la modificación de la conducta para la conducción en el salón de clases. Compare sus respuestas con las que se presentan en la sección de respuestas correctas correspondiente.

——— 1. El maestro debe usar el reforzamiento positivo para estimular la permanencia de la conducta apropiada en el alumno.

——— 2. El maestro debe reconocer que las fallas al recompensar una conducta tienden a debilitarla.

——— 3. El maestro debe evitar castigar la conducta apropiada en el estudiante.

4. El maestro debe comprender que el *castigo* y el *reforzamiento negativo* son sinónimos.

5. Durante las etapas tempranas de la adquisición por parte del estudiante de una conducta deseable, el maestro debe reforzar esa conducta inmediatamente después de que ocurra.

6. El maestro debe saber que un programa de razón de reforzamiento es aquel en el cual se refuerza la conducta del estudiante después de que ésta ocurra un cierto número de veces.

7. El maestro debe ignorar la conducta apropiada del estudiante y castigar puntualmente la inapropiada.

8. El maestro debe reconocer que la extinción es la retención de una recompensa que se había otorgado anteriormente, después de que una conducta ocurra.

9. El maestro debe comprender que el uso del reforzamiento negativo tiende a incrementar la frecuencia de la conducta que ocasiona la supresión del estímulo aversivo.

10. El maestro debe tener conciencia de que aquellas cosas que percibe como recompensas pueden no serlo para los alumnos.

11. El maestro debe evitar reforzar la mala conducta en el estudiante.

12. Para que lo consideren justo, el maestro debe usar las mismas recompensas con todos los estudiantes.

13. El maestro debe reconocer que el reforzamiento intermitente es útil para reforzar las conductas deseables que el estudiante ha aprendido.

14. El maestro debe actuar bajo el supuesto de que toda conducta en el estudiante es aprendida.

15. El maestro debe reconocer que el uso de los reforzadores simbólicos no es apropiado porque solamente son sobornos.

16. El maestro siempre debe considerar alternativas frente al castigo para eliminar conductas inaceptables en el alumno.

17. El maestro debe comprender que existen muchos tipos de reforzadores que pueden usarse de manera eficaz y apropiada en el aula.

18. El maestro debe reconocer que diferentes estudiantes tienen diferentes, a menudo opuestas, percepciones acerca de las cosas que consideran como recompensas.

19. El maestro debe usar un programa de reforzamiento de intervalo cuando tenga la intención de mantener una conducta consistente durante un período largo.

——— 20. El maestro nunca debe dejar de recompensar la conducta apropiada en el estudiante.

——— 21. El maestro debe reconocer que la eficacia de un sistema de señales se intensifica porque permite a los estudiantes seleccionar sus propias recompensas.

——— 22. El maestro debe comprender que todas las conductas tienen consecuencias, incluso aquellas conductas que son ignoradas.

——— 23. El maestro debe saber que el reforzamiento continuo es aquel que se da cada vez que ocurre una conducta en particular.

——— 24. El maestro debe recompensar únicamente la conducta excepcional del alumno porque las conductas normales no merecen una atención especial.

——— 25. El maestro debe reconocer que el empleo único de su atención como reforzador tiende a incrementar la dependencia del estudiante.

——— 26. El maestro debe reconocer que el momento y la frecuencia del reforzamiento influyen en su eficacia.

——— 27. El maestro debe ver que ignorar la conducta del alumno potencialmente se puede percibir como la retención de una recompensa o de un castigo.

——— 28. El maestro debe recompensar la conducta aceptable en el estudiante y evitar recompensar la que es inapropiada.

——— 29. El maestro debe reconocer que ignorar el mal comportamiento en el estudiante es lo mismo que aprobarlo.

——— 30. El maestro debe reconocer que las recompensas son únicas para cada alumno en particular.

——— 31. El maestro debe reconocer que aún el uso cuidadoso y prudente del castigo puede tener serios efectos colaterales negativos.

——— 32. El maestro debe siempre controlar cuidadosamente los efectos del uso del castigo.

——— 33. El maestro debe contemplar a un sistema de señales bien manejado como un medio para promover la conducta apropiada en el estudiante.

——— 34. El maestro debe prever y estar preparado para enfrentar los posibles efectos negativos que trae el uso del castigo.

——— 35. El maestro debe observar y/o hacer preguntas a los estudiantes para obtener señales en relación a las recompensas potenciales.

Actividad de aprendizaje 5.7

La teoría del clima socio-emocional para la conducción en el salón de clases

La teoría del clima socio-emocional para la conducción en el salón de clases tiene sus raíces en la psicología clínica y de orientación y, consecuentemente, le otorga una gran importancia a las relaciones interpersonales. Se basa en la aseveración de que la conducción eficaz del grupo —y la instrucción eficaz— es en gran parte una función de las relaciones positivas entre el maestro y el alumno. Los defensores de esta teoría enfatizan que el maestro determina en gran parte el clima en el aula y en las relaciones interpersonales. En consecuencia, su tarea central en la conducción es construir unas relaciones interpersonales positivas y promover un clima socio-emocional también positivo. Gran parte de las ideas que caracterizan a la teoría del clima socio-emocional se pueden encontrar en el trabajo de Carl Rogers.[13] Su premisa fundamental es aquella según la cual facilitar un aprendizaje significativo es en gran parte una función de ciertas cualidades actitudinales que existen en la relación interpersonal entre el maestro (quien facilita) y el estudiante (quien aprende). Rogers identifica varias actitudes que considera esenciales para que el maestro obtenga los máximos resultados en su tarea de facilitar el aprendizaje: autenticidad, sinceridad y congruencia; aceptación, estimación, cuidado y confianza; y comprensión empática.

Comunicación de la autenticidad

Rogers opina que la *autenticidad* es la más importante de las actitudes que el maestro puede mostrar para facilitar el aprendizaje. La autenticidad es la expresión de que el maestro se muestra tal y como es; esto es, el maestro está consciente de sus sentimientos, los acepta y actúa en función de ellos; y es capaz de comunicarlos cuando es apropiado hacerlo. La conducta del maestro es congruente con sus sentimientos. En otras palabras, el maestro es sincero. Rogers sugiere que la autenticidad permite que los alumnos perciban al maestro como una persona verdadera, con quien pueden relacionarse. Así, el establecimiento de unas relaciones interpersonales positivas y de un clima socio-emocional también positivo se intensifica por la habilidad del maestro para mostrar su autenticidad. Las expresiones sinceras de entusiasmo o de aburrimiento son ejemplos típicos de la autenticidad.

Comunicación de la aceptación

La *aceptación* es la segunda actitud que en opinión de Rogers tiene importancia para los maestros que tienen éxito al facilitar el aprendizaje. La aceptación indica que el maestro considera que el alumno es una persona valiosa. No se trata de un cuidado posesivo hacia el alumno. Es una expresión de confianza básica —es creer que el estudiante es digno de confianza. Las conductas de aceptación hacen que el estudiante sienta que se le tiene confianza y respeto, aquellas que estimulan su autoconfianza. Por medio de la aceptación, el maestro muestra que tiene confianza en la capacidad y en el potencial del alumno. Consecuentemente, el maestro que se preocupa, que estima y que tiene confianza en sus estudiantes tiene una mayor oportunidad de crear un clima socio-emocional que promueva el aprendizaje que aquel que no posee dichas características.

Comunicación de una comprensión empática

La *comprensión empática* es una expresión de la capacidad del maestro para comprender el estudiante desde el punto de vista de este último. Es un conocimiento sensible de los sentimientos del alumno, en el cual no se evalúa ni se hacen juicios. Las expresiones de simpatía son muy raras en el aula. Cuando se dan, el alumno siente que el maestro comprende lo que está pensando o haciendo. Rogers considera que una comprensión empática que se comunica con claridad y que es precisa, aumenta la probabilidad de que se den relaciones interpersonales positivas, un clima socio-emocional también positivo y el aprendizaje significativo.

En resumen, Rogers considera que existen ciertas condiciones que facilitan el aprendizaje y la más importante de ellas es la cualidad actitudinal de las relaciones interpersonales entre el maestro y el alumno. Identifica tres actitudes cruciales en el proceso de construcción de las relaciones: la autenticidad, la aceptación y la empatía.

Ginott[14] tiene puntos de vista similares a los de Rogers. En sus trabajos también enfatiza la importancia de la congruencia, la aceptación y la empatía y proporciona numerosos ejemplos de la manera en que se manifiestan estas actitudes en el maestro. Además, Ginott subraya la importancia de la *comunicación eficaz* para promover relaciones positivas maestro-alumno. Considera que la manera en la cual el maestro se comunica tiene una importancia decisiva.

Empleo de la comunicación eficaz

Ginott considera que el principio cardinal de la comunicación consiste en que el maestro se dirija a la situación y no a la personalidad y el carácter del estudiante. Cuando se enfrenta a conductas indeseables en el alumno, recomienda al maestro que describa lo que ve, lo que siente y lo que necesita hacer. El maestro acepta al alumno, pero no su conducta; "separa el pecado del pecador". A esta noción se le ha llamado atención positiva incondicional. (Como puede verse, es idéntica a la noción de aceptación de Rogers). El maestro considera que el alumno es una persona de valor, independientemente de la manera en que se comporte. Además, Ginnot ofrece una lista de recomendaciones que describen las formas en las cuales el maestro se puede comunicar eficazmente. Aunque no es posible hacer una explicación amplia de cada una de las mismas, a continuación se presenta un resumen de ellas:

1. Diríjase a la situación del estudiante. No juzgue su carácter ni su personalidad, porque eso puede ser degradante.
2. Describa la situación, exprese sus sentimientos acerca de la misma y aclare sus expectativas respecto a ella.
3. Exprese sentimientos auténticos y sinceros que promuevan la comprensión del alumno.
4. Disminuya la hostilidad al invitar a la cooperación y proporcionar al alumno oportunidades para actuar con independencia.
5. Disminuya las actitudes desafiantes al evitar las órdenes y las demandas que provoquen respuestas defensivas.
6. Reconozca, acepte y respete las ideas y los sentimientos del estudiante de manera que aumente su auto-estima.
7. Evite los diagnósticos y los pronósticos, que tienen como resultado etiquetar a los alumnos, porque esto puede inhabilitarlos.
8. Describa los procesos y no juzgue a los productos o a las personas. Proporcione una guía, no una crítica.
9. Evite las preguntas y los comentarios que puedan provocar resentimientos e invitar a la resistencia.
10. Evite el uso del sarcasmo porque esto puede disminuir la auto-estima del estudiante.
11. Resista la tentación de dar al alumno soluciones precipitadas; tómese el tiempo necesario para darle la guía que necesita para solucionar su propio problema. Estimule la autonomía.
12. Procure ser breve; no predique ni critique, porque esto no es motivante.

13. Vigile y esté consciente del impacto de sus palabras en el alumno.
14. Utilice el elogio atento porque es productivo; evite el elogio que juzga porque es destructivo.
15. Escuche a los alumnos y estimúlelos para que expresen sus ideas y sus sentimientos.

En esta lista no se hace justicia a las opiniones de Ginott. El lector que desee una explicación más completa de estas recomendaciones, así como examinar los ejemplos que apoyan las sugerencias del autor, puede consultar su último libro, *Teacher and Child* (El maestro y el alumno).

Muchos de los que comparten las opiniones de Ginott acerca de la comunicación eficaz subrayan que escuchar de manera activa y el sentido del humor son muy importantes. *Escuchar de manera activa* es el proceso en el cual el maestro escucha cuidadosamente al alumno y después retroalimenta el mensaje en un intento de mostrarle que comprende lo que quiere decir. Los seguidores de esta estrategia consideran que escuchar de manera activa crea una situación en la cual el estudiante tiene mayores probabilidades de sentirse comprendido y valorado; algunos consideran que ésta es una manera de operacionalizar el concepto de aceptación. El *sentido del humor* es una estrategia que se puede emplear para aliviar la tensión en una situación que produzca ansiedad, o para hacer que el estudiante tome conciencia de un error en la conducta. El sentido del humor debe ser genial, amable y gentil y no sarcástico ni ridiculizante porque pone en peligro las relaciones maestro-alumno y los sentimientos de auto-confianza en el estudiante.

Un tercer punto de vista que puede clasificarse como una teoría socio-emocional es el que sustenta Glasser.[15] Aunque aboga por la autenticidad, la aceptación y la empatía en el maestro, no les da una importancia fundamental. Más bien, enfatiza la trascendencia de la participación del maestro y del uso de una estrategia de conducción que se llama *terapia de la realidad.*

Empleo de la terapia de la realidad

Glasser considera que la única necesidad básica que tiene la gente es la de tener una identidad —sentimientos de distinción y de merecimiento. Opina que para lograr una identidad de "éxito" en el contexto escolar, uno debe desarrollar una responsabilidad social y sentimientos de auto-valía. Estos dos últimos elementos son el resultado de que el alumno desarrolle una relación positiva con los demás —tanto con sus pares como con los adultos. Así, la participación es crucial en el desarrollo de una identidad de éxito. Glasser

considera que la mala conducta del alumno es el resultado del fracaso en el desarrollo de una identidad de éxito. Y propone un proceso de ocho pasos, un proceso terapéutico de uno-a-uno que puede emplear el maestro para ayudar al estudiante a cambiar su comportamiento. A este proceso se le ha llamado *terapia de la realidad* y tiene gran parecido con el contracto conductual, una estrategia para la modificación de la conducta que se discutió en la actividad de aprendizaje anterior. Glasser sugiere que el maestro debe:

1. Involucrarse personalmente con el estudiante; aceptarlo, pero no admitir su mal comportamiento; mostrar buena voluntad para ayudarlo a solucionar su problema de conducta.
2. Obtener una descripción de la conducta actual del alumno; enfrentar el problema, no evaluar ni juzgar al estudiante.
3. Ayudar al alumno a elaborar un juicio de valor sobre el problema de conducta; centrarse en lo que el alumno hace, que contribuye al problema y a sus fallas.
4. Ayudar al estudiante a planear un mejor curso de acción; si es necesario, sugerir alternativas; ayudarlo a obtener su propia decisión sobre la base de su propia evaluación y de este modo estimular la auto-responsabilidad.
5. Guiar al estudiante a hacer un compromiso con el curso de acción que seleccionó.
6. Reforzar al estudiante conforme sigue el plan y mantener el compromiso; asegurarse de hacerle saber que tiene conocimiento del progreso que está haciendo.
7. No aceptar excusas si el estudiante no cumple con su compromiso; ayudarlo a comprender que es responsable de su propia conducta; y ponerlo alerta respecto a la necesidad de elaborar un mejor plan; la aceptación de una excusa transmite una falta de interés.
8. Permitir que el estudiante sufra las consecuencias naturales y realistas de su mal comportamiento; pero no castigarlo; ayudarlo a intentar nuevamente el desarrollo de un mejor plan y esperar que se comprometa con el mismo.

Glasser considera que el proceso anterior —terapia de la realidad— es eficaz para el maestro que desea ayudar al estudiante que presenta un mal comportamiento a desarrollar una conducta más productiva. Además, propone un proceso similar para ayudar al grupo en su conjunto a enfrentar problemas de conducta —la reunión social del grupo para resolver problemas. En tanto que estrategia de conducción, tal vez sería mejor considerarla como una

estrategia de conducción del proceso-grupal. Por lo tanto, se describe en la Actividad de aprendizaje 5.8, que es la siguiente sección de este capítulo.

Un cuarto y último punto de vista que puede considerarse dentro de la teoría del clima socio-emocional es el de Dreikurs.[16] Los trabajos de Dreikurs y de sus colegas contienen muchas ideas que tienen importantes implicaciones para la conducción eficaz en el aula, pero hay dos que sobresalen de entre todas las demás: 1) un énfasis en el grupo democrático en el cual los alumnos y el maestro comparten tanto el proceso como el progreso y 2) el reconocimiento del impacto que las consecuencias naturales y lógicas tienen sobre la conducta —y la mala conducta— de los estudiantes.

Desarrollo de un grupo democrático

Un tema dominante en esta teoría es la aseveración de que la conducta y el logro del estudiante se promueven en un *grupo democrático.* El grupo autocrático es aquel en el cual el maestro emplea la fuerza, la presión, la competencia, el castigo y la amenaza de castigo para controlar la conducta del estudiante, El grupo "dejar hacer-dejar pasar" es aquel en el cual el maestro proporciona poco o ningún liderazgo y que es excesivamente permisivo. Ambos tipos de grupo tienen como resultado la frustración, la hostilidad y/o el alejamiento del estudiante; en ambos el resultado es una falta devastadora de productividad. La verdadera productividad solamente puede darse en un grupo democrático —aquel en el cual el maestro comparte la responsabilidad con los alumnos. En una atmósfera democrática los estudiantes esperan que los traten y son tratados, como personas responsables y dignas de consideración capaces de tomar decisiones y de resolver problemas inteligentemente. En el grupo democrático se estimula la confianza mutua entre el maestro y los alumnos y entre los estudiantes.

El maestro que intenta establecer una atmósfera democrática en el aula no debe renunciar a sus responsabilidades como líder. El maestro eficaz no es un autócrata, pero tampoco es un anarquista. El maestro democrático guía, el autocrático domina y el "dejar hacer-dejar pasar" renuncia. El maestro democrático enseña a ser responsable al compartir la responsabilidad.

La clave de una organización grupal democrática son las discusiones grupales regulares y francas. Aquí el maestro —en el papel de líder— guía al grupo en las discusiones para centrarlo en los problemas de interés. Se han identificado tres productos de dicho proceso: 1) el maestro y los estudiantes tienen la oportunidad de expresarse de manera que puedan ser escuchados, 2) también tienen una oportunidad de conocerse y comprenderse mejor y 3) tienen la

oportunidad de ayudarse unos a otros. Señala que un subproducto esencial de estas discusiones grupales es la oportunidad que tiene el maestro para influir en aquellos valores de sus alumnos que puedan ser diferentes a los que se consideren más productivos.

Aunque se enfatiza la importancia que tiene el maestro en el desarrollo de un clima socio-emocional democrático en el salón de clases, en la siguiente actividad de aprendizaje se dará usted cuenta de que estos puntos de vista acerca del valor del liderazgo compartido y de las discusiones grupales se parecen a aquellas que sostienen los seguidores de la teoría del proceso grupal.

Empleo de consecuencias lógicas

El segundo énfasis fundamental tiene que ver con el impacto de las consecuencias en el alumno. En el escenario que constituye un salón de clases, las consecuencias naturales son aquellas que únicamente son el resultado de la propia conducta del alumno. Las *consecuencias lógicas* son aquellas que más o menos arregla el maestro, pero que son resultados lógicos de la conducta del alumno. La consecuencia natural que ocurre cuando el alumno coge un tubo de ensayo caliente es que se quemará la mano. La consecuencia lógica de romperlo es que tendrá que pagar el costo de su reposición. Sin embargo, para que una consecuencia sea contemplada como lógica, el estudiante debe considerarla como tal. Si se ve como un castigo, el efecto positivo se pierde. A pesar de que muchos conductistas no diferencian entre las consecuencias lógicas y los castigos, muchos defensores de la teoría del clima socio-emocional sí lo hacen. Dreikurs y Grey sugieren cinco criterios que consideran útiles para distinguir entre las consecuencias lógicas y los castigos:

1. Las consecuencias lógicas son una expresión de la realidad del orden social, no de la persona; el castigo expresa el poder de una autoridad personal; una consecuencia lógica es el resultado de la violación de una regla social aceptada.
2. Las consecuencias lógicas se relacionan con el mal comportamiento; en el castigo raramente sucede así; el estudiante ve la relación entre el mal comportamiento y sus consecuencias.
3. Las consecuencias lógicas no implican elementos de juicio moral; en el castigo inevitablemente es así; la conducta inadecuada del estudiante se considera un error, no un pecado.
4. Las consecuencias lógicas únicamente tienen relación con lo que pasará después; el castigo con lo que sucedió en el pasado; el centro de atención está en el futuro.

5. Las consecuencias lógicas se aplican de manera amigable; el castigo implica el enojo abierto o velado; el maestro debe tratar de no involucrarse con las consecuencias.

En resumen, las consecuencias lógicas expresan la realidad del orden social, están intrínsecamente relacionadas con el mal comportamiento, no implican elementos de juicio moral, y tienen que ver únicamente con lo que sucederá después. Por otro lado, el castigo expresa el poder de una autoridad personal, no se relaciona de manera lógica con el mal comportamiento, implica un juicio moral y se relaciona con el pasado. Al igual que Glasser, Dreikurs enfatiza la importancia del efecto positivo que la aplicación de las consecuencias lógicas tiene sobre la conducta de los estudiantes. Ambos consideran que es crucial que los maestros ayuden a estos últimos a comprender las relaciones lógicas entre su conducta y las consecuencias de la misma. Asimismo, opinan que es importante que el maestro sea capaz de emplear apropiadamente las consecuencias lógicas —y de evitar el castigo— para ayudar a los alumnos a cambiar sus conductas por aquellas que son más deseables.

El maestro que es un conductor eficaz en el aula debe incluir las siguientes estrategias del clima socio-emocional en su repertorio conductual: comunicar autenticidad, aceptación y empatía; emplear la comunicación eficaz; mostrar interés positivo incondicional y escuchar de manera activa; emplear el sentido del humor; utilizar la terapia de la realidad; desarrollar un grupo democrático; y adoptar consecuencias lógicas. Todas estas estrategias facilitan el establecimiento y el mantenimiento de unas relaciones interpersonales positivas maestro-alumno y un clima socio-emocional positivo.

EJERCICIO

Identificar las afirmaciones que representan a la teoría del clima socio-emocional

Este ejercicio se diseñó para ayudarlo a determinar el punto hasta el cual usted comprende la información que se presentó en esta sección. Marque con una *X* cada una de las proposiciones que usted sienta que representan los puntos de vista de la teoría del clima socio-emocional para la conducción en el salón de clases. Por favor, compare sus respuestas con las que se presentan en la sección de Respuestas correctas correspondiente.

——— 1. Un maestro debe permitir que sus alumnos sufran las consecuencias lógicas y naturales de su conducta, a menos que impliquen un peligro físico.

——— 2. Un maestro debe reconocer que el castigo es una poderosa herramienta para enfrentar tanto los problemas individuales como los grupales.

——— 3. Un maestro no debe aceptar las excusas de los estudiantes que no cumplen con un plan de cambio de conducta con el cual se habían comprometido.

——— 4. Un maestro debe ayudar al alumno a identificar y a describir el problema de conducta, en lugar de evaluar al estudiante.

——— 5. Un maestro debe reconocer que la aceptación del estudiante implica la aprobación de su conducta.

——— 6. Un maestro debe dirigir su atención hacia la solución de los problemas de conducta, en lugar de buscar fallas o de asignar culpas.

——— 7. Un maestro debe ayudar a los estudiantes a identificar problemas grupales, asignar culpas y a fijar el castigo apropiado.

——— 8. Un maestro nunca debe expresar sentimientos que no sean congruentes con lo que está experimentando.

——— 9. Un maestro debe dirigirse hacia la situación del alumno, no a su carácter o a su personalidad.

——— 10. Un maestro debe permanecer frío y reservado cuando trata con los alumnos.

——— 11. Un maestro debe reconocer que el grupo "dejar hacer-dejar pasar" no es productivo.

——— 12. Un maestro debe reconocer que no puede renunciar a su responsabilidad si quiere lograr un clima democrático en el aula.

——— 13. Un maestro debe ayudar al alumno a comprender la relación lógica entre un mal comportamiento y su consecuencia.

——— 14. Un maestro debe reconocer que los estudiantes consideran sus expresiones de emoción como un signo de debilidad.

——— 15. Un maestro debe estimular y aceptar las expresiones de las ideas y los sentimientos de los alumnos.

——— 16. Un maestro debe comprender que la conducción eficaz es el resultado de una postura autoritaria y del mantenimiento del control por parte del profesor.

——— 17. Un maestro no debe promover un clima de castigo cuando éste trabaje con un alumno que tiene problemas de mal comportamiento.

——— 18. Un maestro debe reconocer que aún las discusiones grupales bien dirigidas son poco más que sesiones rutinarias de un valor cuestionable.

——— 19. Un maestro debe comprender que la comunicación eficaz es esencial para las relaciones interpersonales positivas.

——— 20. Un maestro debe expresar empatía hacia los alumnos para que ellos sientan que los comprende a ellos y a sus sentimientos.

——— 21. Un maestro debe evitar el sarcasmo porque éste tiende a degradar al estudiante y a disminuir sus sentimientos de auto-valía.

——— 22. Un maestro debe evitar entrometerse demasiado con sus alumnos y con sus problemas extraescolares.

——— 23. Un maestro debe comprender que la naturaleza de las relaciones interpersonales entre el maestro y los alumnos es una función de las conductas de estos últimos.

——— 24. El maestro debe reconocer que él tiene el derecho de que los alumnos le demuestren el respeto apropiado.

——— 25. Un maestro debe considerar que la aceptación es creer que el estudiante es alguien valioso.

——— 26. Un maestro debe saber que la comprensión empática es una expresión de la capacidad del profesor para comprender al estudiante desde el punto de vista de éste.

——— 27. Un maestro debe reconocer que la manera en la cual se comunica tiene una importancia decisiva.

——— 28. Un maestro debe considerar que la conducta del alumno es un reflejo de su personalidad y carácter.

——— 29. Un maestro debe comprender que ciertas conductas suyas incrementan la hostilidad y la actitud desafiante en el alumno.

——— 30. Un maestro debe emplear las conductas que tengan mayor probabilidad de promover la cooperación y evitar aquellas que puedan llevar a la competencia.

——— 31. Un maestro debe siempre asegurarse de que ha diagnosticado correctamente el mal comportamiento del alumno antes de etiquetar el problema.

——— 32. Un maestro debe ser breve; debe evitar predicar y criticar.

——— 33. Un maestro no debe tolerar las expresiones de los sentimientos del estudiante y debe controlarlas cuidadosamente, especialmente cuando son de hostilidad y desafío.

——— 34. El maestro debe comprometerse a ayudar al alumno a desarrollar la responsabilidad de sí mismo y sentimientos de auto-valía.

——— 35. El maestro debe usar con cuidado el sarcasmo y hacerlo únicamente cuando ya se hayan establecido unas relaciones interpersonales positivas.

Actividad de aprendizaje 5.8

La teoría del proceso grupal para la conducción en el salón de clases

Como se señaló anteriormente, la *teoría del proceso grupal* —a la que también se conoce como *teoría socio-psicológica*— se basa en los principios de la psicología social y de la dinámica de grupos. La premisa principal de esta teoría se basa en las siguientes aseveraciones: 1) la enseñanza se lleva a cabo dentro de un contexto grupal —el grupo en un salón de clases; 2) la tarea central del maestro es establecer y mantener un grupo productivo eficaz en el aula; 3) el grupo en el aula es un sistema social que posee las propiedades comunes a todos los sistemas sociales y el grupo eficaz y productivo se caracteriza por ciertas condiciones que son compatibles con dichas propiedades; y 4) la tarea de conducción del grupo que tiene el maestro es establecer y mantener dichas condiciones. A pesar de que existen algunos desacuerdos en relación a los condiciones que caracterizan al grupo eficaz y productivo en el aula, usted examinará las condiciones que se describen en tres excelentes fuentes: el trabajo de Schmuck y Schmuck, de Johnson y Bany y de Kounin. En primer lugar, se revisarán las seis propiedades que identifican Schmuck y Schmuck[17] en relación a la conducción del grupo: expectativas, liderazgo, atracción, normas, comunicación y cohesión.

Las expectativas son aquellas percepciones del maestro y de los alumnos acerca de las relaciones entre ellos. Son predicciones individuales de la manera en que tanto uno mismo como los demás se comportan. Por lo tanto, las expectativas acerca de la manera en que los miembros del grupo se comportarán tienen una gran influencia en la manera en la cual el maestro y los alumnos se comporten en relación con los demás. El grupo eficaz es aquel en el cual las expectativas son precisas, realistas y se entienden con claridad. La conducta del maestro comunica a los estudiantes la conducta que el primero espera en los segundos y, a su vez, los estudiantes tienden a adecuarse a dichas expectativas. De esta forma, si los estudiantes sienten que el maestro espera que ellos se porten mal, es muy probable que así lo hagan; si los estudiantes perciben que el maestro confía que ellos se porten apropiadamente, es más probable que así lo hagan.

La mejor manera de comprender lo que es el *liderazgo* consiste en considerarlo como aquellas conductas que ayudan al grupo a avanzar hacia el cumplimiento de sus objetivos. Así, las conductas de liderazgo son las de los miembros del grupo, tales como las que

ayudan a establecer las normas del grupo, a llevar a éste hacia sus objetivos, a mejorar la calidad de la interacción entre los miembros del grupo y a construir la cohesión grupal. En virtud de su papel, los maestros tienen el mayor potencial para el liderazgo. Sin embargo, en un grupo eficaz, las funciones de liderazgo son desempeñadas tanto por el profesor como por los alumnos. Un grupo eficaz es aquel en el cual las funciones de liderazgo están bien distribuidas y en el cual todos los miembros del grupo pueden sentir el poder y la auto-confianza para cumplir las tareas académicas y para trabajar en conjunto. Cuando los alumnos comparten el liderazgo con el maestro, tienen mayores probabilidades de auto-regularse y hacerse responsables de su propia conducta. Así, el maestro eficaz es aquel que crea un clima en el cual los alumnos desempeñan funciones de liderazgo. El maestro mejora la calidad de la interacción grupal y la productividad cuando enseña a los alumnos a desempeñar funciones de liderazgo dirigidas hacia objetivos y cuando distribuye el liderazgo en el grupo.

La *atracción* se refiere a los patrones de amistad en el grupo. Se puede describir como el nivel de amistad existente entre los miembros del grupo. El nivel de atracción depende del grado en el cual se han desarrollado las relaciones interpersonales positivas. Es claro que existe una relación positiva entre el nivel de atracción y el desempeño académico del estudiante. Así, el conductor eficaz de un grupo es aquel que estimula las relaciones interpersonales positivas entre los miembros del grupo. Por ejemplo, el maestro intenta promover que se acepten los alumnos que son rechazados así como los miembros nuevos en el grupo.

Las *normas* son las expectativas compartidas acerca de la manera en que los miembros del grupo deben pensar, sentir y comportarse. Las normas influyen enormemente sobre las relaciones interpersonales porque proporcionan la guía que ayuda a los miembros a comprender lo que se espera de ellos y lo que ellos deben esperar de los demás. Las normas productivas en el grupo son esenciales para la eficacia de éste. Por lo tanto, una tarea importante del maestro es ayudar al grupo a establecer, aceptar y mantener normas grupales productivas. Tales normas proporcionan un marco de referencia que guía la conducta de los miembros del grupo. Es este último, y no el maestro, el que regula la conducta al presionar a sus miembros a adherirse a las normas grupales. Es crucial que el maestro les ayude a desarrollar normas productivas. Esta es una tarea difícil. Los defensores de la teoría del proceso grupal consideran que las normas productivas pueden desarrollarse —y las improductivas cambiarse— mediante los esfuerzos de concertación y colaboración del maestro y los alumnos a través de métodos de discusión grupales.

La *comunicación* —tanto verbal como no-verbal— es el diálogo entre los miembros del grupo. Implica la capacidad exclusivamente humana para comprender las ideas y sentimientos de los demás. Así, la comunicación es el vehículo por medio del cual se da la interacción significativa entre los miembros del grupo y a través del cual se dan los procesos grupales. Comunicación eficaz significa que el receptor interpreta correctamente el mensaje que el emisor pretende comunicarle. Por lo tanto, una doble tarea del maestro es abrir los canales de comunicación para que todos los estudiantes expresen sus pensamientos y sentimientos libremente y, frecuentemente, aceptarlos. Además, el maestro debe ayudar a los alumnos a desarrollar ciertas técnicas de comunicación —como por ejemplo, parafrasear, controlar la percepción y la retroalimentación (véase el Capítulo 7, "Técnicas de comunicación interpersonal").

La *cohesión* es el sentimiento colectivo que tienen los miembros del grupo acerca del grupo en su conjunto —la suma de los sentimientos de cada uno de los miembros acerca del grupo. A diferencia de la atracción, la cohesión enfatiza la relación de los individuos con el grupo como un todo en lugar de las relaciones entre los individuos dentro del grupo. Schmuck y Schmuck señalan que existe la cohesión en los grupos por diferentes razones: 1) los miembros se simpatizan unos a otros, 2) existe un gran interés en la tarea y 3) el grupo da prestigio a sus miembros. Así, un grupo escolar es cohesivo cuando la mayoría de sus miembros, incluso el maestro, se sienten altamente atraídos por el grupo entendido como un todo.

La cohesión se da hasta el punto en el cual las necesidades individuales son satisfechas por la membresía en el grupo. Schmuck y Schmuck consideran que la cohesión es el resultado de la dinámica de las expectativas interpersonales, el estilo de liderazgo, los patrones de atracción y el flujo de comunicación. El maestro puede crear un grupo cohesivo por medio de discusiones abiertas sobre las expectativas, de la distribución del liderazgo, del desarrollo de algunos grupos de amistad y el uso frecuente de la comunicación en dos sentidos. La cohesión es esencial para la productividad del grupo. Los grupos cohesivos poseen normas grupales claramente establecidas —normas fuertes, no necesariamente productivas. Así, el conductor eficaz de un grupo es aquel que crea un grupo cohesivo que posee normas orientadas hacia los objetivos.

Para resumir la posición de Schmuck y Schmuck, se puede decir que le dan importancia a la capacidad del maestro para crear y manejar un grupo orientado hacia objetivos y que funciona eficazmente. Tal como ellos lo sugieren, las implicaciones de su posición son las siguientes:

1. El maestro debe trabajar con los estudiantes para aclarar las expectativas interpersonales de cada uno de los individuos en el grupo, para reconocer las expectativas que él mismo tiene para cada estudiante en particular y para el grupo en su conjunto, para modificar sus expectativas sobre la base de nueva información, para estimular aquellas que promuevan la fortaleza del estudiante en lugar de su debilidad y para hacer un esfuerzo deliberado para aceptar y apoyar a cada uno de sus alumnos.
2. El maestro debe ejercer influencias dirigidas hacia objetivos mediante conductas de liderazgo apropiadas, ayudando a los alumnos a desarrollar habilidades de liderazgo, al distribuir este último y compartir sus funciones con los estudiantes y al estimular y apoyar las actividades de liderazgo en ellos.
3. El maestro debe mostrar empatía hacia los estudiantes y ayudarles a desarrollar una comprensión empática de los otros, aceptarlos a todos y ayudarlos a aceptarse entre sí, darles la oportunidad de trabajar en equipo y facilitar el desarrollo de la amistad entre ellos y la relación maestro-alumno.
4. El maestro debe ayudar a los estudiantes a resolver los conflictos entre las reglas institucionales, las normas del grupo y/ o las actitudes individuales; emplee varias técnicas de solución de problemas y varios métodos de discusión grupal para ayudar a sus alumnos a desarrollar normas productivas orientadas hacia objetivos; estimúlelos a hacerse responsables de su propia conducta.
5. El maestro debe mostrar técnicas de comunicación eficaces y ayudar a sus alumnos a desarrollar las mismas; estimular canales abiertos de comunicación que los impulsen a expresar sus ideas y sentimientos libre y constructivamente; promueva la interacción entre los estudiantes, para que puedan trabajar juntos y conocerse; y deles la oportunidad de discutir abiertamente los procesos grupales.
6. El maestro debe estimular la cohesión mediante el establecimiento y el mantenimiento de un grupo escolar que se caracterice porque las expectativas se comprenden claramente; porque se comparte el liderazgo orientado hacia objetivos; porque existen niveles altos de empatía, de aceptación y de amistad y porque existen canales de comunicación.

Aunque las opiniones que sostienen Johnson y Bany[18] son, en muchas formas, similares a las de Schmuck y Schmuck, representan una contribución que amerita ser examinada aquí. Johnson y Bany describen dos tipos principales de actividades de conducción en el

aula —la facilitación y el mantenimiento. La *facilitación* se refiere a aquellas conductas de conducción que mejoran las condiciones dentro del aula; el *mantenimiento* se refiere a aquellas conductas de conducción que restauran o mantienen las condiciones efectivas. El maestro que maneja efectivamente a un grupo muestra ambos tipos de conductas.

Johnson y Bany identificaron cuatro tipos de conductas de facilitación: 1) alcanzar la unidad y la cooperación, 2) establecer estándares y coordinar procedimientos de trabajo, 3) emplear la solución de problemas para mejorar las condiciones y 4) cambiar los patrones de conducta establecidos en el grupo. Asimismo, identifican tres tipos de conductas de mantenimiento: 1) mantener y restaurar la moral, 2) manejar los conflictos y 3) minimizar los problemas de conducción. Aunque no se puede hacer aquí una descripción completa de cada una de estas conductas de conducción —Johnson y Bany las describen en más de cuatrocientas páginas— se hará una breve explicación de las mismas.

Alcanzar la unidad y la cooperación en el grupo (cohesión) es un objetivo valioso y necesario para el maestro que desea que su grupo logre el máximo de eficacia. Dado que la cohesión depende en gran parte de que los miembros del grupo se atraigan entre sí y hacia el grupo, la tarea del maestro es hacer que la membresía al mismo sea atractiva y satisfactoria. Johnson y Bany consideran que la cohesión depende de la cantidad y la frecuencia de la interacción y la comunicación entre los estudiantes, del tipo de estructura que existe dentro del grupo y del punto hasta el cual se comparten los motivos y los objetivos. Entonces, como consecuencia el maestro debe estimular la interacción y la comunicación entre los estudiantes al darles la oportunidad de trabajar hombro con hombro y de discutir sus ideas y sentimientos, al aceptarlos y apoyarlos para crear una estructura dentro de la cual cada uno de ellos desarrolle un fuerte sentimiento de pertenencia, y al ayudarlos a desarrollar y a reconocer los objetivos compartidos.

Establecer estándares y coordinar procedimientos de trabajo es una de las responsabilidades más importantes —y la más difícil— que enfrenta el maestro. Los estándares de conducta especifican las conductas apropiadas en situaciones dadas; los procedimientos de trabajo son aquellos estándares que se aplican en los procesos educativos de interacción. Por ejemplo, un estándar conductual puede referirse a la conducta que deben seguir los alumnos cuando están en la fila de la cafetería, o a la manera en que deben distribuirse en el salón durante un simulacro de incendio. Un procedimiento de trabajo puede hacer referencia a la conducta que se espera que muestren los estudiantes cuando terminen de hacer su trabajo individual, o cuando deseen hacerle una pregunta al maestro. Es

claro que la enseñanza eficaz depende del punto hasta el cual el maestro sea capaz de establecer estándares apropiados y de facilitar la adhesión del estudiante a los mismos. Johnson y Bany enfatizan la importancia de los métodos de decisión grupales como un medio para establecer los estándares de conducta y para lograr la adhesión a los mismos. Los estándares que acepta el grupo se convierten en normas. Así, el grupo eficaz en el aula es aquel en el cual los estándares deseables y los procedimientos de trabajo son normas grupales aceptadas.

El uso de las discusiones grupales para la solución de problemas para mejorar las condiciones en el aula es una estrategia que recomiendan bastante los defensores de la teoría del proceso grupal. Cada uno de los diferentes autores contempla de manera un tanto diferente al proceso de solución de problemas, pero se puede considerar que básicamente incluye: 1) la identificación del problema, 2) el análisis del mismo, 3) la evaluación de soluciones alternativas, 4) la selección e instrumentación de una solución y 5) la retroalimentación y evaluación de la solución. La premisa básica que subyace a esta estrategia consiste en que cuando se da a los estudiantes la oportunidad, las técnicas y la guía necesaria, pueden tomar y lo hacen, decisiones responsables en relación a su comportamiento en el grupo. Esta premisa sugiere que el maestro debe dar a sus alumnos la oportunidad para participar en las discusiones grupales para la solución de problemas, estimular el desarrollo de las técnicas para la solución de problemas y guiarlos en el proceso.

Cambiar los patrones de conducta establecidos en el grupo incluye el uso de técnicas de planeación del cambio similares a las de la solución grupal de problemas. La diferencia entre ambas consiste en que el propósito del proceso de solución de problemas es encontrar soluciones para éstos, mientras que el propósito del proceso de planeación del cambio es lograr la aceptación de una solución que ya se tomó. Así, el proceso de planeación del cambio es aquel que busca mejorar las condiciones al substituir los objetivos que no son apropiados por otros que sí lo son. Los objetivos grupales ejercen una fuerte influencia sobre la conducta de los miembros del grupo y cuando se oponen a los objetivos educacionales, los estudiantes se comportan de manera inadecuada. Por lo tanto, es necesario que el maestro ayude al grupo a reemplazar los objetivos y conductas inapropiados por otros que sean convenientes, objetivos que satisfagan las necesidades del grupo y que sean consistentes con los de la escuela.

Johnson y Bany consideran que la planeación del grupo es el mejor proceso que se puede emplear para cambiar los objetivos y las conductas que no sean apropiados por otros que sí lo son. Su punto de vista se basa en la aseveración de que tales cambios tienen

mayores probabilidades de que los miembros del grupo los cumplan y los acepten si ellos participaron en la decisión del cambio. Esto sugiere que el papel del maestro es ayudar a los alumnos a comprender el objetivo que debe lograrse; hacerlos participar en las discusiones que tienen como resultado el examen de diferentes planes para lograr los objetivos, la selección de uno de ellos, y la identificación de las tareas que es necesario desempeñar; la instrumentación del plan y el desempeño de las tareas necesarias; y la evaluación de la eficacia del plan. Durante el proceso de planeación del cambio, el maestro estimula la aceptación en el grupo de objetivos establecidos externamente. Los estudiantes participan en la toma de decisiones que tienen que ver con las estrategias que se emplearán para lograr dichos objetivos.

Expuesto de manera simple, las conductas de conducción de facilitación que lleva a cabo el maestro consisten en: 1) la estimulación del desarrollo de la cohesión grupal; 2) la promoción de la aceptación de estándares de conducta productivos; 3) la promoción de la solución de problemas por medio del proceso grupal de solución de problemas; y 4) la estimulación de objetivos, normas y conductas grupales apropiados. La intención de estas conductas de conducción de facilitación es mejorar aquellas condiciones en el aula que promueven la enseñanza eficaz. Las conductas de conducción de mantenimiento tienen como propósito restaurar y mantener dichas condiciones en el grupo. A continuación se presenta una descripción de los tres tipos de las mismas que identificaron Johnson y Bany.

La capacidad para *mantener* y *restaurar la moral* es importante, porque el nivel de la moral del grupo tiene una gran influencia sobre la productividad del mismo. Un grupo con una moral alta tiene mayores probabilidades de ser productivo que otro que tiene la moral baja. Las conductas de facilitación construyen la moral; sin embargo, el maestro eficaz reconoce que son muchos los factores que pueden hacer que la moral fluctúe. Así, el maestro debe reconocer dichos factores y mostrar aquellas conductas que preservan la moral alta. Johnson y Bany señalan que el nivel de cohesión, el grado de interacción y de comunicación, el punto hasta el cual los miembros del grupo comparten los objetivos, el punto hasta el cual se obstaculizan los esfuerzos del grupo para lograr los objetivos y las condiciones ambientales que provocan ansiedad y tensión u otras cualesquiera que afecten adversamente al grupo, son factores todos que afectan la moral.

Así, se puede considerar que el maestro tiene una doble tarea; 1) debe actuar para reconstruir la moral —al estimular la cohesión, el aumento de la interacción y la comunicación, y al promover que se compartan los objetivos; 2) debe actuar para reducir la ansiedad y para aliviar la tensión —al estimular la cooperación en lugar de la

competencia, compartir el liderazgo, eliminar las situaciones extremas de frustración y amenaza; neutralizar las influencias disruptivas, y aclarar las situaciones tensas por medio de la discusión. El punto hasta el cual los alumnos aceptan y confían en el maestro, es crucial para el desempeño eficaz de este último. No puede esperar tener éxito al restaurar la moral si los alumnos lo perciben como parte del problema, o si su conducta crea nuevos problemas. El uso del castigo es un ejemplo común de esto último.

El manejo de los conflictos en el grupo se encuentra entre las tareas más difíciles que enfrenta el maestro. Las conductas de hostilidad y agresión en los estudiantes están cargadas de emoción, son disruptivas e irritantes, especialmente cuando se dirigen al maestro. Pero el conflicto y la hostilidad deben verse como un resultado normal de los procesos de interacción que se dan en el aula. De hecho, en la fase inicial del desarrollo de un grupo, son usuales y pueden ser constructivos.

Existen muchas causas del conflicto. La primera es la frustración. Cuando se obstaculiza o bloquea al grupo para lograr su objetivo, el resultado es la frustración. Los sentimientos de frustración se manifiestan como hostilidad y agresión, o como abandono y apatía. El maestro eficaz debe ser capaz de reconocer y de enfrentar tales problemas rápidamente. Johnson y Bany sugieren un proceso para resolver un conflicto: 1) establecer una guía para la discusión, 2) aclarar lo que sucedió, 3) explorar las diferencias en los puntos de vista, 4) identificar la causa o causas del conflicto, 5) desarrollar acuerdos en relación a la causa o las causas del conflicto y a la resolución del mismo, 6) especificar un plan de acción y 7) hacer una apreciación positiva de los esfuerzos del grupo. Para prevenir un conflicto, el maestro debe reducir las frustraciones al mínimo posible para permitir que el grupo establezca y alcance objetivos razonables.

Si han de minimizar los problemas, los maestros deben comprender a su grupo y ser capaces de anticipar la influencia que los diferentes factores ambientales tendrán en el mismo. Para reducir los problemas de conducción, el maestro eficaz utiliza dos estrategias fundamentales: 1) facilitación y mantenimiento de las conductas para establecer y mantener un grupo eficaz orientado hacia objetivos; y 2) diagnóstico y análisis continuos de la salud del grupo y acción sobre la base de tal diagnóstico. Por ejemplo, cuando hay síntomas de desunión, el maestro debe promover la cohesión en el grupo. Cuando hay síntomas de normas inapropiadas, el profesor debe intentar cambiarlas por otras que sean más apropiadas. Además, ciertos tipos de problemas —por ejemplo, un nuevo estudiante o un maestro substituto— pueden y deben anticiparse. El maestro debe ayudar al grupo a estar preparado frente a esas posibilidades.

De acuerdo con Johnson y Bany, la conducción eficaz del grupo implica le habilidad del maestro para establecer las condiciones que le posibiliten al grupo ser productivo —y la capacidad de sostener dichas condiciones. Esto último implica la habilidad para mantener un alto nivel de moral, para resolver conflictos y para minimizar los problemas de conducción. Aquí está implícita la necesidad de construir una comunicación eficaz, de establecer relaciones interpersonales positivas y de satisfacer tanto las necesidades del individuo como las del grupo. El énfasis predominante recae en la habilidad del maestro para emplear métodos grupales de conducción. Estas conductas determinan la eficacia del grupo y el éxito de la instrucción.

Hasta el momento, en esta sección se han presentado dos puntos de vista un tanto diferentes en relación a la teoría del proceso grupal para la conducción en el salón de clases —las opiniones de Schmuck y Schmuck y las ideas de Johnson y Bany. Para completar el bosquejo que se presenta en esta sección, se examinarán brevemente las ideas de Kounin[19] y Glasser[20]. Como se señaló en la Actividad de aprendizaje 5.5, Kounin ha dirigido una amplia investigación sobre la dimensión de conducción de la enseñanza. Algunos de los conceptos provenientes de tal investigación se describieron como estrategias educativas de conducción.

Aquí, se describen tres estrategias adicionales que son relevantes para la teoría del proceso grupal:

1. *Conductas de seguimiento o de información al día*, son aquellas conductas por medio de las cuales el maestro comunica a los estudiantes que él sabe lo que está sucediendo y que tiene conciencia de lo que están haciendo —y de lo que no están haciendo. Kounin llega a la conclusión de que el seguimiento se relaciona significativamente con el éxito en la conducción; esto es, los maestros que demuestran esta conducta tienen mayores probabilidades de que en su grupo se den menos problemas de mal comportamiento y menos serios.

2. *Conductas de traslape*, son aquellas conductas por medio de las cuales el maestro indica que está atendiendo más de un asunto cuando existen varios de éstos que debe cuidar en un momento en particular. Kounin sugiere que la atención múltiple —cuando se combina con el seguimiento— se relaciona con el éxito en la conducción. El maestro que es capaz de poner atención a más de un asunto al mismo tiempo tiene mayores probabilidades de éxito que el maestro que no puede hacerlo.

3. *Las conductas centradas en el grupo,* son aquellas conductas que los maestros usan para mantener la atención en el grupo —en lugar de en un individuo en particular— durante las exposiciones individuales. Kounin identifica dos aspectos de las conductas centradas en el grupo: de *alerta en el grupo,* que se refiere al punto hasta el cual el maestro hace participar a los alumnos que no están exponiendo (los mantiene atentos y alertas); de *responsabilidad,* que se refiere al punto hasta el cual el maestro hace que los estudiantes sean responsables de su desempeño durante las exposiciones. Según Kounin, estos dos aspectos se relacionan con la conducta del alumno. Considera que los maestros que atienden al grupo en su conjunto tienen mayor éxito en la promoción de la conducta del estudiante orientada hacia objetivos y en la prevención del mal comportamiento, que aquellos que no lo hacen.

A manera de resumen, se puede decir que para Kounin existen ciertos tipos de conducta en el maestro —de seguimiento, de atención múltiple y centradas en el grupo— que se relacionan con el éxito de la conducción. También señala que estas técnicas de conducción se aplican al grupo y no a un alumno en particular. Así, se puede decir que este autor es un defensor incondicional de la conducción grupal —una dimensión muy interesante de la teoría del proceso grupal para la conducción en el salón de clases.

A muchos problemas de conducta se les puede dar un mejor tratamiento cuando se resuelven de manera grupal bajo la guía del maestro. Si éste puede ayudar a cada uno de los alumnos a que se den cuenta de que forman parte de un grupo que trabaja en la solución de un problema y de que tienen responsabilidades individuales y grupales, habrá mayores posibilidades de que las discusiones de los problemas del grupo conduzcan a la resolución de los mismos. Sin dicha ayuda, los estudiantes tienden a evadir los problemas, a depender de otros para resolverlos, o a negarlos. La *reunión grupal* para la solución de problemas tiene el propósito de ayudar a los alumnos a este respecto. Este es un punto de vista que comparten la mayoría de los seguidores de la teoría del proceso grupal y que mejor describe Glasser. Este autor sugiere tres guías para estimular la eficacia potencial de las reuniones grupales para la solución de problemas:

1. Cualquier problema grupal se puede discutir y puede ser propuesto tanto por el maestro como por algún estudiante.

2. La discusión debe dirigirse hacia la solución del problema; no debe imperar una atmósfera de crítica o de castigo; en la solución no se debe incluir un castigo o alguna falla.
3. La discusión debe llevarse a cabo en un círculo cerrado formado por el maestro y los alumnos; las juntas se deben realizar con frecuencia; y no deben exceder de 30 a 45 minutos, dependiendo de la edad de los alumnos.

El lector que desee ampliar la información acerca de estos puntos de vista, puede consultar el libro de Glasser, *Schools Without Failure* (Escuelas sin errores).

En resumen, parece ser que el maestro que desee desarrollar un repertorio conductual que se apoye en la teoría del proceso grupal debe tomar en cuenta las ventajas de las siguientes estrategias: estimulación de expectativas razonables y claramente comprensibles; compartir el liderazgo; establecer y mantener la moral y la atracción en el grupo; estimular la unidad, la cooperación y la cohesión grupales; promover estándares y normas grupales productivas; resolver conflictos mediante la discusión; mostrar conductas de seguimiento, de atención múltiple y centradas en el alumno; y emplear las reuniones grupales para la solución de problemas. En esta sección se proporciona un bosquejo de la teoría del proceso grupal. Por limitaciones de espacio no es posible realizar un tratamiento más detallado sobre el tema. Se recomienda al lector que desee estudiar el mismo con mayor detalle, que acuda a los trabajos de Schmuck y Schmuck, Johnson y Bany, Kounin y Glasser. En el libro de Stanford[21] se presentan sugerencias prácticas en relación al desarrollo grupal, de manera excelente.

EJERCICIO

Identificar las afirmaciones que representan a la teoría del proceso grupal

Este ejercicio tiene el propósito de proporcionar a usted la oportunidad de evaluar su comprensión de la información que se presentó en esta sección. Marque con una *X* las afirmaciones que representen a la teoría del proceso grupal para la conducción en el salón de clases. Coteje sus respuestas con las que se muestran en la sección correspondiente de Respuestas correctas.

——— 1. El maestro debe ser capaz de atender más de un asunto a la vez.

——— 2. El maestro debe ayudar a los alumnos a establecer normas productivas.

——— 3. El maestro debe recompensar al alumno cuyos logros son de naturaleza excepcional.

——— 4. El maestro debe emplear las discusiones grupales en la solución de problemas que resuelvan problemas de conducción.

——— 5. El maestro debe crear canales abiertos de comunicación mediante los cuales los alumnos puedan expresar libremente sus ideas y sentimientos.

——— 6. El maestro debe reconocer que las reuniones del grupo para resolver problemas grupales son más eficaces cuando son relativamente breves y frecuentes.

——— 7. Para estimular la cohesión, el maestro debe ayudar a los alumnos a percibir la membresía al mismo como algo atractivo y satisfactorio.

——— 8. El maestro debe estimular la competencia que permita a los alumnos competir sobre bases justas.

——— 9. El maestro debe ayudar a los alumnos a desarrollar la comunicación, el liderazgo y las técnicas grupales de solución de problemas.

——— 10. El maestro debe dejar claro que el conflicto no es productivo y, por lo tanto, no debe tolerarse.

——— 11. El maestro debe reconocer que el cambio se acepta con mayor rapidez si los individuos participan en la decisión del mismo.

——— 12. El maestro debe estimular la interacción y la comunicación entre los estudiantes.

——— 13. El maestro debe forzar a los alumnos tímidos a participar en las actividades grupales.

——— 14. El maestro debe comportarse de tal manera que comunique a los alumnos que él sabe lo que está sucediendo.

——— 15. El maestro debe reconocer que la capacidad para enfrentar el mal comportamiento individual es más importante que la habilidad para enfrentar problemas grupales.

——— 16. El maestro debe ayudar a los estudiantes a aclarar sus expectativas interpersonales.

——— 17. El maestro debe compartir el liderazgo con sus alumnos.

——— 18. El maestro debe comprender que la conducción eficaz comienza con la capacidad que tenga para controlar a cada individuo dentro del grupo.

——— 19. El maestro debe reconocer que la hostilidad y el conflicto son consecuencias naturales de la interacción humana.

——— 20. El maestro debe reconocer que las reuniones del grupo para la solución de problemas grupales son una herramienta poderosa para enfrentar este tipo de problemas.

——— 21. El maestro debe ayudar a los estudiantes a mostrar empatía y aceptación unos a otros.

——— 22. El maestro debe centrarse en el grupo por medio de las conductas de alerta y de responsabilidad durante las exposiciones.

——— 23. El maestro debe reconocer que las normas grupales entre los pares son determinantes poderosos de la conducta de los miembros del grupo.

——— 24. El maestro debe comprender que aún en un grupo altamente cohesivo, la moral fluctúa y requiere de un seguimiento constante y de un cambio de vez en cuando.

——— 25. El maestro debe evitar las actividades que den a los alumnos una oportunidad para mostrar su oposición a las políticas de la escuela y a las normas del grupo.

——— 26. El maestro debe comprender que la naturaleza del grupo y sus propiedades tienen una gran influencia sobre la conducta de cada individuo.

——— 27. El maestro debe reconocer que la conducción eficaz de los problemas de conducta se basa en una comprensión vasta de la conducta de los individuos y de sus causas.

——— 28. El maestro debe ayudar a los alumnos a establecer estándares de conducta que sean productivos.

——— 29. El maestro debe reconocer que los procesos de conducción grupales no son compatibles con la individualización de la enseñanza.

——— 30. El maestro debe ayudar a los estudiantes a identificar los problemas de conducción sin asignar culpas.

——— 31. El maestro debe estimular la interacción maestro-alumno y desalentar la interacción alumno-alumno.

——— 32. El maestro debe promover un clima en el que no haya juicios ni evaluaciones cuando esté guiando una reunión del grupo para la solución de problemas grupales.

——— 33. El maestro debe ser capaz de enfrentar más de un evento simultáneamente.

——— 34. El maestro debe reconocer que la capacidad para manejar los problemas individuales de los alumnos excluye la necesidad de emplear técnicas de conducción grupales.

——— 35. El maestro debe comprender que la prevención de los problemas de conducción grupales es por lo menos tan importante como la solución de problemas.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 5 Describir la naturaleza y la dinámica de las teorías autoritaria, de intimidación, permisiva, del libro de cocina, instruccional, de la modificación de la conducta, del clima socio-emocional y del proceso grupal para la conducción en el salón de clases

A partir de la Actividad de aprendizaje 5.1 hasta la 5.8, se presentaron breves descripciones de las ocho diferentes teorías para la conducción en el salón de clases. En el siguiente ejercicio se le proporciona a usted la oportunidad de evaluar su comprensión acerca de los principios básicos de cada una de dichas teorías. Cada una de las siguientes cincuenta afirmaciones representa una posición en particular en relación a la conducción eficaz de los grupos. La tarea de usted será identificar correctamente la teoría que cada una de las proposiciones representa. En el espacio que se presenta al inicio de cada una de ellas, escriba las letras correspondientes a la teoría que usted considera más adecuada. Por favor, emplee los siguientes códigos:

TA teoría autoritaria
TM teoría de la modificación de la conducta
TL teoría del libro de cocina
TG teoría del proceso grupal
TI teoría instruccional
TIN teoría de la intimidación
TP teoría permisiva
TC teoría del clima socio-emocional

Cuando usted haya contestado las cincuenta afirmaciones, compare sus respuestas con las que se presentan en la sección correspondiente de Respuestas correctas al final del capítulo.

——— 1. El maestro debe reconocer que un papel central que él tiene es mantener el orden y la disciplina en el salón de clases mediante el control de la conducta de los estudiantes.

——— 2. El maestro debe reconocer que el clima en el aula tiene una enorme influencia en el aprendizaje y que el maestro influye enormemente en la naturaleza de dicho clima.

——— 3. El maestro debe recompensar la conducta aceptable en el estudiante y evitar recompensar la que no lo sea.

——— 4. El maestro debe reconocer que un curriculum individualizado puede eliminar la mayoría de los problemas de conducción en el aula.

——— 5. El maestro debe dirigirse hacia la situación del estudiante, no a su carácter o personalidad, cuando se enfrente a un problema.

——— 6. El maestro no debe imponer límites a los estudiantes, porque así les impide alcanzar todo su potencial.

——— 7. El maestro debe comprender que el uso de consecuencias lógicas reduce el potencial de que aparezcan efectos colaterales negativos que pueden acompañar a otras formas de castigo.

——— 8. El maestro debe comprender que la conducción eficaz se inicia con su capacidad para controlar a cada estudiante mediante el uso de la fuerza cuando sea necesario.

——— 9. El maestro debe ser siempre justo y firme al tratar con los alumnos, porque la consistencia es importante.

——— 10. El maestro debe ayudar a los estudiantes a comprender, aceptar y a seguir las reglas y normas establecidas.

——— 11. El maestro debe considerar que un sistema de señales bien conducido es un medio eficaz para promover la conducta apropiada en el alumno.

——— 12. El maestro debe ser tolerante frente a todas las formas de conducta del alumno.

——— 13. El maestro debe permitir que los estudiantes sufran las consecuencias naturales y lógicas de su conducta, a menos que las mismas impliquen un peligro físico.

——— 14. El maestro debe comportarse de tal manera que les permita saber a los alumnos que él tiene conciencia de lo que está sucediendo.

——— 15. El maestro debe reconocer que uno de sus papeles centrales es el establecimiento y el mantenimiento de unas relaciones positivas maestro-alumno.

——— 16. El maestro debe comprender que el uso del castigo y la amenaza de castigo pueden ser herramientas de conducción eficaces cuando se emplean de manera apropiada.

——— 17. El maestro debe reconocer que las recompensas son únicas para cada alumno en particular.

——— 18. El maestro debe comprender que las actividades grupales apropiadas generalmente aseguran la conducta apropiada en el estudiante porque disminuyen el potencial de frustración y aburrimiento.

——— 19. El maestro debe reconocer que el uso apropiado de las conductas de persuasión puede ser eficaz y eficiente para controlar la conducta del estudiante.

——— 20. El maestro debe tratar a los estudiantes con respeto y comprometerse a ayudarlos a desarrollar la responsabilidad de sí mismos, así como sentimientos de valía propia.

——— 21. El maestro nunca debe castigar al estudiante a menos de que exista una evidencia adecuada para establecer una culpa sin duda alguna.

——— 22. El maestro debe ayudar a los estudiantes a desarrollar un alto nivel de cohesión y normas productivas.

——— 23. El maestro debe actuar bajo el supuesto de que tanto las conductas apropiadas como las inadecuadas, son aprendidas.

——— 24. El maestro debe comprender que los estudiantes disruptivos con frecuencia se portan mal porque no se les han dado las conductas de aprendizaje apropiadas.

——— 25. El maestro debe reconocer que la manera en la cual se comunica con sus alumnos es de importancia decisiva.

——— 26. El maestro debe emplear el sarcasmo con cuidado y únicamente después de que se hayan establecido relaciones interpersonales positivas.

——— 27. El maestro siempre debe conducirse de manera seria y digna cuando interactúe con sus alumnos.

——— 28. El maestro debe observar y/o cuestionar a los estudiantes para obtener señales relativas a las recompensas potenciales.

——— 29. El maestro debe comprender que el uso de reuniones grupales y de sesiones grupales para solucionar problemas pueden ser medios eficaces para resolver ciertos problemas de conducción.

——— 30. El maestro debe "separar el pecado del pecador" cuando se enfrente con un estudiante que se ha portado mal.

——— 31. El maestro debe reconocer que la mayoría de los problemas de conducción en el aula se pueden evitar o resolver por medio de prácticas educativas eficaces.

——— 32. El maestro debe comprender que es importante ayudar a los estudiantes a desarrollar técnicas de comunicación, de liderazgo y de solución de problemas en grupo.

——— 33. El maestro debe comprender que la conducción eficaz en el aula no es más que la aplicación del sentido común.

——— 34. El maestro debe reconocer que el uso apropiado del sarcasmo y del ridículo pueden ser eficaces para controlar la conducta del estudiante.

——— 35. El maestro debe reconocer que uno de sus principales papeles consiste en el uso de diferentes estrategias instruccionales para prevenir y resolver problemas de disciplina.

——— 36. El maestro debe comprender que es importante establecer y reforzar expectativas y reglas razonables.

——— 37. El maestro debe ser justo pero firme desde el principio, porque es más fácil relajar el control que imponerlo una vez que se ha perdido.

——— 38. El maestro debe estimular la cohesión del grupo al ayudar a los alumnos a percibir a su membresía al mismo como algo atractivo y satisfactorio.

——— 39. El maestro debe crear la disciplina por medio de clases que sean interesantes y motivadoras para los estudiantes.

——— 40. El maestro debe visualizar a la autenticidad, la aceptación y la empatía como claves para la conducción eficaz de los grupos.

——— 41. El maestro debe comprender que es importante establecer un ambiente físico y psicológico en el cual los estudiantes sean completamente libres para decir y hacer cualquier cosa que deseen.

——— 42. El maestro debe comprender que las clases bien planeadas son un medio efectivo para lograr el orden en el grupo.

——— 43. El maestro debe reforzar las conductas apropiadas en el estudiante por medio de recompensas que sean exclusivas para cada estudiante.

——— 44. El maestro debe comprender que la conducción eficaz es en gran parte una función de su habilidad para castigar el mal comportamiento en el estudiante cuando éste ocurra.

——— 45. El maestro debe reconocer que con frecuencia debe asumir la responsabilidad para controlar la conducta del estudiante.

——— 46. El maestro debe reconocer que uno de sus papeles fundamentales consiste en el empleo de técnicas de ensayo para prevenir y resolver problemas de disciplina.

——— 47. El maestro debe reconocer que la conducta que se recompensa tiene probabilidades de continuar y que la que no se recompensa tiende a desaparecer.

——— 48. El maestro debe planear y emplear actividades instruccionales apropiadas para asegurar la conducta apropiada en el estudiante.

——— 49. El maestro debe comprender que la conducción eficaz en el aula es el resultado del establecimiento y mantenimiento del control.

——— 50. El maestro debe comprender que la conducción eficaz en el aula tiene el propósito de ayudar al grupo a volverse responsable para resolver muchos de sus problemas.

OBJETIVO 6 Identificar las estrategias de conducción que se consideran eficaces.

Actividad de aprendizaje 6

Una vez que usted ha terminado de la Actividad de aprendizaje 5.1 a la 5.8, así como la Prueba de dominio para el Objetivo 5, posee ya una información razonable sobre un amplio rango de estrategias de conducción y debe estar ahora preparado para "cargar su computadora"; esto es, debe desarrollar algunas opiniones acerca de las estrategias de conducción con cuyo uso se sienta más cómodo y que tengan el potencial pare ser eficaces en su salón de clases con sus alumnos.

El propósito de esta sección es darle la oportunidad de identificar aquellas estrategias de conducción que usted considere que serían particularmente eficaces para establecer y mantener las condiciones "ideales" que haya especificado en la Actividad de aprendizaje 3. Esto se basa en el supuesto de que le será útil cristalizar su pensamiento acerca de aquellas estrategias de conducción que perciba como particularmente útiles. Dado que identificará las estrategias que considere eficaces para ayudarle a lograr sus objetivos de conducción, en esta prueba no existen respuestas correctas o incorrectas. Las mejores respuestas representan los puntos de vista que pueda usted justificar para su propia satisfacción.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 6 Identificar las estrategias de conducción que se consideran eficaces

En esta prueba se enlistan muchas de las estrategias de conducción que se discutieron en la sección anterior en este capítulo. Marque con una *X* cada una de las estrategias que usted considere que serían particularmente útiles para que conduzca eficazmente a su grupo. Además, en una hoja por separado, enliste algunas estrategias adicionales que considere eficaces. Aquí se espera que sus respuestas representen una opinión bien informada.

——— 1. Establecimiento y cumplimiento de reglas

——— 2. Empleo de la persuasión y de los regaños leves

——— 3. Empleo de órdenes e instrucciones

——— 4. Empleo de formas severas de castigo

——— 5. Llevar al máximo la libertad del alumno

——— 6. Seguir recetas

——— 7. Planear e instrumentar clases interesantes y apropiadas

——— 8. Facilitar la fluidez y el ímpetu

——— 9. Dar instrucciones claras y explícitas

——— 10. Emplear el reforzamiento positivo

——— 11. Emplear el tiempo fuera y la extinción

——— 12. Emplear las economías de señales

——— 13. Emplear el contrato conductual

——— 14. Construir relaciones interpersonales positivas maestro-alumno

——— 15. Mostrar autenticidad, aceptación y comprensión empática

——— 16. Mostrar interés positivo incondicional

——— 17. Emplear la terapia de la realidad

——— 18. Emplear procedimientos grupales democráticos

——— 19. Aplicar consecuencias lógicas

——— 20. Estimular expectativas razonables y claramente comprensibles

——— 21. Desarrollar canales abiertos de comunicación

——— 22. Fomentar un alto nivel de cohesión grupal

——— 23. Promover normas grupales productivas

——— 24. Resolver conflictos y restaurar la moral y la unidad grupales

——— 25. Emplear las reuniones grupales para la solución de problemas

——— 26. Mostrar conductas de seguimiento, de atención múltiple y centradas en el alumno

OBJETIVO 7 Analizar una situación dada en un salón de clases, así como describir y justificar la(s) estrategia(s) de conducción que sería(n) la(s) más eficaces para facilitar y mantener las condiciones deseables en el mismo

Actividad de aprendizaje 7.1

En las actividades de aprendizaje anteriores se enfatizó que la naturaleza de los problemas y su contexto deben dictar la estrategia que un maestro emplea para intentar resolverlos Además, se hizo una fuerte defensa del punto de vista que establece que el maestro debe emplear apropiadamente cualquier estrategia para intentar resolver un problema de conducción en el aula en particular. Es claro que el maestro eficaz es aquel capaz de reconocer varias alternativas igualmente prácticas cuando se enfrenta a la necesidad de emplear una estrategia de conducción. El siguiente ejercicio se diseñó para dar a usted una oportunidad de practicar esta técnica o habilidad. Conforme avance en el ejercicio, tenga en mente que su objetivo es siempre establecer y mantener aquellas condiciones en el aula que usted haya identificado como deseables en la actividad de aprendizaje 3.

EJERCICIO

Reconocer estrategias alternativas

Para cada estudio de caso, por favor 1) describa el tipo de problema, 2) describa dos estrategias diferentes que pueda emplear un maestro para resolver el problema y 3) explique y defienda brevemente las alternativas que usted eligió dado el amplio rango de posibles respuestas, en esta actividad de aprendizaje no existe una sección de respuestas correctas. Después de contestar los seis estudios de caso, debe analizar sus respuestas. Debe considerar el punto hasta el cual sus respuestas poseen las siguientes características en relación a un problema en particular: 1) son realmente formas diferentes para abordar el problema; 2) se adecúan lógicamente al tipo de problema que se indica; 3) tienen que ver con la causa del problema y no únicamente con los síntomas; 4) tendrían una influencia positiva y productiva en la mayoría de los miembros del grupo; 5) tendrían beneficios de largo plazo; y 6) lo más importante, promoverían aquellas condiciones en el grupo que usted considera deseables. Si se siente

complacido con los resultados de su análisis, puede sentirse razonablemente cómodo con respecto a su habilidad para considerar soluciones alternativas para los problemas de conducción en el aula. Si ocurre lo contrario, esto es, que no se sienta complacido con sus respuestas y sienta que debe realizar un esfuerzo adicional, puede serle de utilidad revisar la información que se presenta de las Actividades de aprendizaje 5.1 a la 5.8.

1. A pesar de que usted no tiene una evidencia directa que apoye esta aseveración, Eddie tiene fama de bravucón. Como es bastante alto para su edad rebasa a la mayoría de sus compañeros de sexto grado. Usted tuvo que salir del salón durante varios minutos para realizar una tarea, y cuando regresa encuentra que Eddie tiene a Harry, un niño mucho más pequeño, colgado de la camisa. El puño derecho de Eddie está cerrado como si fuera a tirar un golpe.

   a. Problema:
   b. Solución 1
      1) Descripción:
      2) Justificación:
   c. Solución 2
      1) Descripción:
      2) Justificación:

2. Cuando se terminó el recreo, usted se apresuró a ir al gimnasio a preparar el equipo necesario para su clase de educación física de la una de la tarde. Cuando entra al gimnasio, se encuentra a Phil y Allan, alumnos del último año, fumando. Aunque las reglas de la escuela prohíben fumar y a quien lo haga se le suspende durante tres días, algunos de sus colegas no exigen el cumplimiento de esta regla porque sienten que se trata de un castigo demasiado severo.

   a. Problema:
   b. Solución 1
      1) Descripción:
      2) Justificación:
   c. Solución 2
      1) Descripción:
      2) Justificación:

3. Mientras sus alumnos de tercer grado están trabajando en silencio en sus respectivos lugares, Cindy se acerca al escritorio de usted y le susurra, "Durante el recreo alguien tomó de mi lugar la pluma que me regalaron en Navidad. Creo que fue Ray, porque ahorita está usando una igual. No creo que la tuviera antes. Si no la recupero, mi mamá se va a enojar muchísimo."

a. Problema:
b. Solución 1
   1) Descripción:
   2) Justificación:
c. Solución 2
   1) Descripción:
   2) Justificación:

4. A usted le gusta mucho impartir clases a su grupo de historia de Norteamérica de octavo grado. Son alumnos brillantes y motivados. Aunque usted les ha enseñado solamente durante tres meses, se han convertido en sus "favoritos". Cuando usted hace la introducción de la clase de ese día, se da cuenta inmediatamente que están enojados y resentidos. Al reconocer que este es una conducta poco usual en este grupo y que probablemente inhibiría la eficacia del día, usted decide encontrar la causa de sus sentimientos. Brenda, uno de los líderes del grupo, dice: "Es por el Sr. Underhill. Nos hizo un examen que fue totalmente injusto. Incluyó dos capítulos que ni siquiera había trabajado con el grupo y él dijo que sí lo había hecho. Nadie hizo bien el examen; la calificación más alta fue de 62. Y no nos dará otra oportunidad. Eso no es justo." El resto del grupo está de acuerdo con Brenda.

   a. Problema:
   b. Solución 1
      1) Descripción:
      2) Justificación:
   c. Solución 2
      1) Descripción:
      2) Justificación:

5. En el recreo, usted acompaña a sus alumnos de quinto grado al patio. Usted está observando a un grupo de alumnos que están saltando la cuerda, cuando le atrae el ruido que hace un grupo de niños. Cuando usted se acerca a ellos, se encuentra a ocho o diez muchachos que rodean a otro, Leslie McClendon. Los muchachos que forman el círculo están coreando: "Leslie es nombre de niña. Leslie es nombre de niña."

   a. Problema:
   b. Solución 1
      1) Descripción:
      2) Justificación:
   c. Solución 2
      1) Descripción:
      2) Justificación:

6. A un mes de que se inició el año escolar, usted asigna a sus alumnos de biología de décimo grado proyectos en equipo. Les permite que formen sus equipos de cuatro o cinco miembros. Aunque el grupo de treinta y cuatro alumnos está integrado por dieciocho niños y dieciséis niñas (veinte estudiantes blancos y catorce negros), a usted le sorprende y le desilusiona ver que los equipos que se formaron están constituidos por niños blancos, niños negros, niñas blancas, o niñas negras únicamente. Ninguno de los ocho equipos está integrado sexual o racialmente.

   a. Problema:
   b. Solución 1
      1) Descripción:
      2) Justificación:
   c. Solución 2
      1) Descripción:
      2) Justificación:

Actividad de aprendizaje 7.2

Hasta el momento en este capítulo, se ha dado énfasis a la noción de que el conductor eficaz en el aula es aquel que toma decisiones eficaces —aquel que identifica con precisión la naturaleza del problema y que selecciona la estrategia de conducción que tiene el mayor potencial para resolverlo. La identificación precisa del problema y la selección de una estrategia apropiada son factores cruciales. Igual importancia tiene el *momento*. Con frecuencia, *cuando* actúa el maestro tiene tanta importancia como *qué* hace. Aún si decide no actuar, la decisión debe tomarse rápidamente.

En términos simples, existen cuatro decisiones que deben considerarse con respecto al momento de una intervención. El maestro debe: 1) anticipar ciertos tipos de problemas y actuar para prevenirlos; 2) reaccionar inmediatamente en los casos que así lo requieran; 3) solucionar problemas que no necesitan de una acción inmediata pero que deben enfrentarse puntualmente; y 4) hacer un seguimiento de la eficacia de los intentos para solucionar los problemas que se identificaron. En el siguiente ejercicio se le da a usted la oportunidad de practicar la habilidad para reaccionar bajo la presión del tiempo —la habilidad para tomar decisiones eficaces con rapidez.

EJERCICIO

Toma de decisiones rápida

A continuación se describen brevemente ocho problemas. Su tarea consiste en describir lo que haría en cada uno de los casos y en justificar el curso de acción de su elección. En este ejercicio, su respuesta debe darse también en el momento adecuado para que usted pueda experimentar la toma de decisiones dentro de un tiempo limitado. En cada caso, tiene usted dos minutos para describir lo que haría si tuviera que enfrentarse con el problema que se describe. Se recomiendan los siguientes procedimientos para este ejercicio.

No lea usted mismo los estudios de caso; pídale a un compañero que se los lea. (Después puede hacer lo mismo por su compañero). Será más eficaz tomar conciencia de los problemas por primera vez cuando —y solamente cuando— usted esté listo para hacer este ejercicio.

Haga que uno de sus compañeros seleccione de cinco a siete de los problemas que considere que sean los más relevantes para su situación en particular. Déjelo que inicie la lectura del primer problema y después hagan una pausa durante dos minutos exactamente. Al final del intervalo de dos minutos, su compañero leerá el segundo problema y harán otra pausa de dos minutos. Después leerá el tercer problema y así continuarán, hasta que haya leído todos. Usted deberá escribir la solución —y únicamente la solución, *no* la justificación—para el primer problema durante el intervalo de dos minutos que siga a cada lectura de un problema. Al final de la primera pausa, usted debe pasar al segundo problema y así hasta que haya respondido a todos ellos. Después regrese y escriba las justificaciones para cada uno de los problemas.

En sus justificaciones debe describir las razones que hay detrás de sus decisiones. Además, le será útil hacer la descripción de las suposiciones que usted hizo acerca de la naturaleza del problema, así como otras alternativas que haya considerado y la condición que intenta establecer o restaurar. Una vez que haya terminado la justificación para cada respuesta, examine cuidadosa y concienzudamente sus respuestas y sus justificaciones con uno de sus pares o con un grupo de ellos. Guarde sus respuestas durante uno o dos días. Después, puede revisarlas para determinar qué tan satisfecho se siente ahora con respecto a las mismas. Obviamente, este ejercicio no tiene respuestas correctas o incorrectas. Por esta razón, no se proporciona ninguna. Claramente, las mejores respuestas son aquellas que tengan sentido para usted cuando las someta a un análisis objetivo y reconozca las aseveraciones que elaboró acerca del problema y de los resultados de conducción que espera lograr.

1. Jim es uno de los alumnos más brillantes de su grupo de tercer grado, pero constantemente se porta mal. No hace nada serio, sino una serie continua de incidentes menores —habla, se ríe muy fuerte, golpea su pupitre, avienta bolas de papel y les hace bromas a sus compañeros, por ejemplo. Aunque este mal comportamiento no es grave, es molesto y disruptivo. Además, los otros alumnos piensan que estas cosas son graciosas. Se ríen y toman la conducta de Jim como si fueran bromas. ¿Qué haría usted?
2. Usted no está seguro del problema, pero los síntomas son obvios. Su grupo de álgebra no trabaja bien. Terminan tarde sus deberes. Los estudiantes se quejan constantemente de los trabajos que les asigna, de lo injusto de los exámenes y de todo en general. Durante las discusiones grupales, nadie participa. No hay voluntarios para contestar las preguntas que considera que muchos podrían contestar. Con frecuencia ocurren pequeños accidentes como lápices rotos, libros que se caen y el cesto de la basura volteado. ¿Qué haría usted?
3. Tom es parte de su grupo de Español II desde hace aproximadamente tres semanas, cuando lo cambiaron a la Preparatoria Wilson después de las vacaciones de Navidad. Aunque parece ser un joven simpático, es obvio que sus compañeros no lo aceptan. No han ayudado mucho los proyectos en grupos pequeños que se diseñaron para hacer que Tom participara. Tom permanece fuera del grupo, que por lo demás es cohesivo. Los otros alumnos parecen ignorarlo y él parece ignorarlos a ellos; sin embargo, usted no ha visto señas de hostilidad en ninguna de las dos partes. ¿Qué haría usted?
4. Su grupo de ciencias sociales de cuarta hora siempre ha sido un poco más problemático que su otro grupo de décimo grado. Sin embargo, después de seis meses, trabajan muy bien con una molesta excepción. A pesar de que usted les ha dicho en numerosas ocasiones que deben esperar hasta que les dé permiso para salir al recreo de la quinta hora, invariablemente se levantan de sus asientos y se precipitan hacia la puerta, empujándose para salir al corredor. Para su mala suerte, el día de hoy, la estampida de sus alumnos casi atropella al Sr. Blake, el director. ¿Qué haría usted?
5. Sus alumnos de historia de quinto grado están trabajando ordenadamente en equipos de tres o cuatro integrantes. Cuando usted avanza en el salón para observar el progreso que van logrando los equipos en sus proyectos, escucha una risa sofocada que proviene de una de las esquinas del aula. Usted voltea a tiempo para ver a Bill con una navaja en la mano. Al darse cuenta de que lo descubrió, Bill esconde el cuchillo en su escritorio. Cuando se acerca al pupitre de este alumno, se da cuenta de que hay una palabra obscena tallada en el mismo. Está fresca; de hecho, aún hay virutas en el pupitre. ¿Usted qué haría?
6. A causa de una gripe, usted estuvo ausente de la escuela por algunos días. Manejar a los estudiantes después de que trabajaron durante algunos días con una maestra substituta, generalmente es un tanto problemático y usted no espera que su primer día de regreso avance con fluidez. Esta expectativa se refuerza con una nota que le dejó sobre el escritorio la maestra substituta. Dice así: "No tuve más que problemas con todos sus grupos, pero el de matemáticas de la primera hora es tal vez el peor grupo con el que me he encontrado. No hay una sola persona amable en el mismo. No sé cómo lo soporta usted. No me dieron más que problemas, es el grupo más descortés que he tenido." Entonces suena la campana para la primera hora y los miembros del grupo de matemáticas toman sus asientos. ¿Usted que haría?

7. Cuando la mamá de Linda la trajo al grupo de jardín de niños de usted el primer día de clases, le advirtió que se trataba de una niña "muy sensible". Después de sólo dos semanas de clases, usted tiene una idea aproximada de por qué la mamá consideró adecuado prevenirla. Linda muestra una rara disposición para hacer rabietas temperamentales. Si no es la primera en la fila —hace una rabieta. Si no se le permite hacer su voluntad —hace otra rabieta. Tira patadas, llora, grita, y se rueda en el suelo. Usted ha tratado de ignorar sus arranques, pero ahora se da cuenta de que los otros niños se burlan de Linda. Entre los comentarios típicos se incluyen: "¡Ahí va de nuevo!" "¡Parece un bebé!" "¡Ya crece, bebé llorón!" ¿Usted qué haría?
8. Su grupo de ciencias sociales de noveno grado es el mejor que usted ha tenido. Los alumnos son brillantes y se portan bien. Las discusiones grupales son muy agradables; las calificaciones en los exámenes siempre son altas. En numerosas ocasiones, ha elogiado al grupo por sus logros. Sin embargo, la inclusión reciente de Bárbara en el grupo ha creado un problema. Bárbara ha tenido una vida miserable. Es hija ilegítima de una mujer que tiene mala reputación en la comunidad. Bárbara misma ha tenido problemas con la ley. De hecho, acaba de salir libre de una escuela para niñas delincuentes, en la que estuvo seis meses por robar en las tiendas —era la tercera ocasión que la arrestaban por la misma causa. El director la asignó a su grupo porque se trata de una niña brillante y porque él considera que se va a portar mejor si está con "estudiantes buenos". Bárbara ha estado en el grupo tan sólo unos días cuando usted comienza a recibir quejas de que "las cosas se están perdiendo." Lápices, plumas, estuches de cosméticos, peines, lápices labiales y otras cosas han empezado a desaparecer. ¿Usted que haría?

OBJETIVO 8 Diseñar un instrumento y un conjunto de procedimientos para la recolección de datos, que pueden emplearse para evaluar la eficacia de la conducción

Actividad de aprendizaje 8

En la Actividad de aprendizaje 2, se describió al proceso de conducción como aquel proceso de cuatro etapas en el cual el maestro 1) especifica las condiciones deseables en el aula, 2) analiza las condiciones existentes en la misma, 3) selecciona y emplea estrategias de conducción y 4) evalúa la eficacia de la conducción. El propósito de esta actividad de aprendizaje es proporcionarle a usted información adicional acerca de la cuarta etapa del proceso de conducción —la evaluación de la eficacia de la conducción— y darle la oportunidad de practicar algunas técnicas relativas a tal evaluación.

Anteriormente se describió a la cuarta etapa del proceso de conducción como aquella en la cual el maestro evalúa su eficacia como conductor. Se señaló que, de vez en cuando, el maestro debe

evaluar el alcance de sus esfuerzos para establecer y mantener aquellas condiciones que él visualiza como deseables. También se dijo que este proceso de evaluación se centra en dos conjuntos de indicadores conductuales (las conductas del maestro y las conductas del estudiante) y en tres fuentes de datos (el maestro, el alumno y un observador independiente), tal como se muestra en la siguiente tabla.

Indicadores conductuales

Fuente de datos	Conducta del maestro	Conducta del estudiante
Maestro	Pregunta acerca del maestro: ¿Está usted haciendo aquellas cosas que tienen probabilidades de ser eficaces en la conducción y de establecer y mantener aquellas condiciones que usted considera deseables?	Pregunta acerca del maestro: ¿Se están comportando sus estudiantes en formas que sugieren que usted tiene eficacia en la conducción? ¿Hasta qué punto muestran aquellas conductas que usted considera deseables?
Estudiante	Pregunta acerca del estudiante: ¿Hace tu maestro aquellas cosas que tienen probabilidades de ser eficaces en la conducción y de establecer y mantener aquellas condiciones que él considera deseables?	Pregunta acerca del estudiante: ¿Te comportas de tal manera que se puede considerar que tu maestro es un conductor eficaz? ¿Hasta qué punto tú y tus compañeros muestran aquellas conductas que tu maestro considera deseables?
Observador	Pregunta que hace el observador: ¿Hace el maestro aquellas cosas que tienen probabilidades de ser eficaces en la conducción y de establecer y mantener aquellas condiciones que él considera deseables?	Pregunta que hace el observador: ¿Se comportan estos estudiantes de tal manera que puede considerarse que el maestro es un conductor eficaz? ¿Hasta qué punto muestran aquellas conductas que este maestro considera deseables?

Como se muestra en la tabla, existen dos conjuntos de conductas que sirven como indicadores de la eficacia de la conducción: las conductas del maestro y las conductas del alumno. En el primer caso, el maestro evalúa el punto hasta el cual él está empleando aquellas conductas y estrategias de conducción que debe emplear y que pretende usar. En el segundo caso, el maestro evalúa el punto hasta el cual sus alumnos se están comportando de manera de-

seable. Aquí, el énfasis principal recae en el punto hasta el cual los estudiantes están haciendo lo que el maestro desea que hagan, dadas aquellas condiciones que considere como deseables. En resumen, el maestro evalúa lo que él está haciendo y lo que sus alumnos están haciendo a la luz de sus objetivos de conducción.

En la tabla también se indica que existen tres fuentes de las cuales el profesor puede recolectar datos en relación a las conductas propias y las del estudiante: el maestro, el estudiante y un observador independiente. Esto significa que existen seis categorías de "fuentes de datos indicadores de conducta" que uno puede emplear para evaluar la eficacia de la conducción. El propósito que aquí se persigue no consiste en proporcionar a usted una amplia discusión acerca de los diferentes tipos de instrumentos y procedimientos para la recolección de datos que uno puede usar en cada una de estas categorías. Lo que se presenta es una descripción de cada una de las seis categorías, junto con algunos de los procedimientos que se pueden emplear; sin duda alguna, le será de utilidad la Bibliografía adicional que se presenta para el objetivo 8, así como el capítulo 9.

La conducta del maestro tal y como él la percibe

Una manera por la cual el maestro puede evaluar su eficacia en la conducción consiste en analizar y en evaluar sus conductas de conducción. El maestro simplemente examina el punto hasta el cual se está comportando de manera que sea probable que tenga eficacia en la conducción. Durante tal examen, el maestro toma en cuenta las siguientes preguntas. ¿Estoy haciendo las cosas que pretendo —y qué debo hacer— dado lo que deseo lograr en materia de conducción con mis alumnos? ¿Es probable que mis estrategias de conducción contribuyan al desarrollo y mantenimiento de aquellas condiciones que creo promueven el proceso de enseñanza? ¿Estoy analizando correctamente la situación y empleando las estrategias de conducción que tienen el mayor potencial para ser eficaces, dados mis objetivos de conducción?

Es claro que esta forma de evaluación es de autoanálisis. Es un proceso que tiene el propósito de permitir al maestro ganar un mayor conocimiento de la conducción en el aula para que pueda hacer los ajustes que le parezcan razonables. Por ejemplo, un maestro que intenta estimular relaciones interpersonales más positivas maestro-alumno mediante autenticidad, aceptación y empatía, puede elegir examinar el punto hasta el cual lo está logrando. El maestro puede analizar grabaciones de audio y video de su conducta frente al grupo en un intento por determinar si se está comportando de manera satisfactoria. El profesor —mediante sus propios crite-

rios— juzgaría el punto hasta el cual está logrando mostrar autenticidad, aceptación y empatía. Es el *maestro* quien decide si está haciendo lo que quiere hacer —y quien decide si necesita comportarse de manera diferente. Así, un medio por el cual el maestro puede evaluar su eficacia en la conducción, es el análisis de su propia conducta, determinar si es apropiada y, si es necesario, hacer los ajustes correspondientes.

La conducta del estudiante como la percibe el maestro

Un segundo método por medio del cual el maestro puede evaluar su eficacia en la conducción es examinar el punto hasta el cual los estudiantes se comportan de manera deseable. Entre las preguntas centrales aquí se incluyen: ¿Se comportan mis alumnos de tal manera que indica que tengo eficacia en la conducción? ¿Hacen la clase de cosas que quiero que hagan? ¿Sugiere su conducta que estoy logrando un progreso satisfactorio hacia el cumplimiento de mis objetivos de conducción?

Esta forma de evaluación requiere que el maestro observe la conducta de sus alumnos —para determinar el punto hasta el cual se comportan de la manera en que él espera. Por ejemplo, un maestro que considera importante para los estudiantes el que trabajen en equipo —que se ayuden unos a otros y que interactúen productivamente con un mínimo de conflicto— debe centrarse en determinar el punto hasta el cual los alumnos muestran esa clase de conductas. El maestro puede emplear procesos más o menos complicados. Puede analizar sistemáticamente grabaciones de video, o simplemente reflexionar sobre lo que sucedió durante el día en la escuela. En cualquier evento, el propósito del maestro sería analizar qué tan bien trabajan juntos sus alumnos; si considera que éste es un indicador importante para la eficacia de su conducción. El maestro que siente que sus alumnos cooperan cuando trabajan, apoyará dicha conducta; aquel que perciba lo contrario, buscará estimular dicha conducta. Por medio del examen de la conducta del estudiante, el maestro hace juicios acerca de su eficacia y actúa de acuerdo con ellos.

La conducta del maestro tal y como la percibe el estudiante

Una tercera estrategia que el maestro puede emplear para evaluar su eficacia en la conducción implica el empleo de los datos que percibe el alumno. Por medio de una gran variedad de técnicas, el maestro recolecta información acerca de la manera en la cual sus alumnos perciben las conductas de conducción. Se les pueden hacer

las siguientes preguntas a los alumnos. ¿Hace el maestro aquellas cosas que tienen probabilidad de ser eficaces para la conducción? ¿Se comporta tu maestro de manera tal que podría establecer y mantener aquellas condiciones en el aula que él piensa que promoverían la enseñanza? ¿Muestra tu maestro aquellas conductas de conducción que él desea mostrar?

Este tipo de evaluación requiere que el maestro recolecte y analice las percepciones del alumno en relación a las conductas de conducción del maestro. Las escalas de proporción y los cuestionarios son dos de las muchas estrategias que el maestro puede emplear para lograr estos propósitos. Por ejemplo, las "cartas de reporte del maestro" son un tipo popular de dichas escalas. Un maestro que desea conocer la manera en la cual sus alumnos perciben sus intentos por mostrar un interés positivo incondicional —sus esfuerzos para aceptar a los estudiantes como personas valiosas, aunque no apruebe su mal comportamiento— puede emplear este formato para escuchar las percepciones del alumno. Se le pedirá al estudiante que "llene la carta de reporte sobre el maestro". Este último deberá contener una serie de proposiciones que reflejen las diferentes estrategias de conducción que el maestro vea como indicadores de la eficacia en la conducción. El estudiante deberá calificar al maestro en cada una de las proposiciones. En el caso del interés positivo incondicional, la pregunta deberá decir: "Yo le simpatizo a mi maestro, aún cuando me porto mal." El alumno le daría una calificación al maestro, mediante el sistema de calificaciones que se emplea con los alumnos. El maestro que reciba una A de parte de sus alumnos en la pregunta relativa al interés positivo incondicional, puede confiar razonablemente acerca de su eficacia en esta área. El maestro que reciba una calificación reprobatoria de parte de sus alumnos debe considerar qué ha de hacer con el fin de mejorar sus calificaciones en la próxima evaluación y aumentar su eficacia en la conducción. Resulta claro que los datos que perciben los estudiantes pueden ser útiles al maestro para comprender mejor el impacto que tiene su conducta y para hacer los ajustes necesarios. El empleo de las percepciones del estudiante en relación a las conductas de conducción del maestro es un medio poderoso por el cual se puede mejorar la eficacia de su conducción.

La conducta del estudiante como la percibe el estudiante

Las percepciones del estudiante acerca de la conducción del maestro son una fuente invaluable de información útil. De igual valor son las percepciones que tiene el alumno acerca de su propia conducta. La cuarta forma de evaluación es aquella en la cual el maestro recolecta y analiza los datos perceptuales del estudiante en relación a su

propia conducta o la de sus compañeros. Entre las preguntas fundamentales se incluyen: ¿Me estoy comportando —así como mis compañeros— en la manera que el maestro considera apropiada? ¿Mi conducta y la de mis compañeros ponen en evidencia que mi maestro es un conductor eficaz? ¿Yo y los otros estudiantes del grupo hacemos aquellas cosas que le gustarían al maestro?

Esta evaluación implica la recolección y el análisis de las percepciones del estudiante en relación al comportamiento del estudiante y de sus compañeros. Existen diferentes estrategias que son apropiadas para este propósito. Los cuestionarios y las escalas de calificación se encuentran entre las más populares. Por ejemplo, un maestro que tiene interés en conocer el punto hasta el cual su grupo es cohesivo y que desea recolectar información en relación a las percepciones de los alumnos acerca de la cohesión en el grupo, puede desarrollar una escala de calificación para tal efecto. Se puede pedir al alumno que responda una pregunta que diga: Me gusta ser miembro de este grupo. El estudiante, para responder, debe escoger entre diferentes categorías que pueden ir desde "fuertemente de acuerdo" hasta "fuertemente en desacuerdo". Si un gran número de estudiantes indican que les agrada ser miembros del grupo, el maestro puede inferir que existe un alto nivel de cohesión. Si la mayoría indica lo contrario, puede deducir que no hay cohesión. En el último caso, el maestro tomaría acciones que perseguirían construir la cohesión; en el primero, buscaría apoyar las condiciones existentes.

Las percepciones del estudiante en relación a la conducta de su grupo pueden proporcionar información útil para el maestro que busca mejorar su eficacia en la conducción.

La conducta del maestro como la describe un observador independiente

Un quinto medio por el cual un maestro puede evaluar su eficacia en la conducción es el análisis de los datos acerca de la conducta del maestro que recolecte un observador independiente. Este último —usualmente por medio de un programa de observación o de una lista de verificación que haya preparado el maestro— lo observa y recolecta datos en relación a las conductas de conducción del mismo. Estos datos se emplean para responder a algunas preguntas centrales. ¿Cuáles son las conductas y estrategias de conducción que emplea el maestro? ¿Está haciendo el maestro aquellas cosas que él indicó que pretendía hacer, dado lo que esperaba lograr en materia de conducción? ¿Las conductas de conducción que exhibe el maestro tienen probabilidad de facilitar el establecimiento y el mantenimiento

de aquellas condiciones en el aula que él considera que son necesarias para la eficacia de la enseñanza?

Esta evaluación implica el uso de datos acerca de la conducta del maestro que recolecte un observador —un aspirante a maestro, un supervisor, el director, un padre de familia, por ejemplo. El observador emplea un programa de observación o una lista de verificación que diseñó el maestro para producir información descriptiva en relación a las conductas y estrategias de conducción que muestra durante el período que se observa. Por ejemplo, el maestro que opta por emplear este método de evaluación y que tiene un interés particular en conocer el punto hasta el cual recompensa la conducta apropiada en el estudiante, puede diseñar una lista de verificación que incluya un reactivo que diga: "Recompensa las conductas apropiadas en el estudiante." El profesor puede pedir a un aspirante a maestro que visite su salón en diferentes ocasiones y que emplee la lista de verificación para anotar, entre otras cosas, la frecuencia con la cual recompensa la conducta apropiada en sus alumnos. En efecto, el observador registraría cada caso en el cual lo hiciera así. Después de que haya terminado de hacer las observaciones, el maestro examinaría los datos y determinaría si se siente satisfecho con la frecuencia con la cual recompensa la conducta del alumno. Si se sintiera satisfecho, buscaría que el patrón de conducta que mostró durante la observación continuara. Si no se sintiera satisfecho, buscaría aumentar o disminuir su uso de esta estrategia. Resulta claro que un observador proporciona datos descriptivos que el maestro puede usar para tomar decisiones que mejorarían su eficacia como conductor de grupos.

La conducta del alumno como la describe un observador independiente

El sexto y último método que el maestro puede usar para evaluar su eficacia como conductor también se vale de datos descriptivos proporcionados por un observador que usa un programa de observación o una lista de verificación. En este caso, el centro de la observación lo constituye la conducta del alumno y no la del maestro. El observador recolecta los datos que describen las conductas que muestran los alumnos, Estos se analizan en un esfuerzo para responder a preguntas tales como: ¿Qué clase de conductas muestran los estudiantes en el aula con este maestro? ¿Se comportan los estudiantes en las formas que el profesor considera apropiadas? ¿Indica la conducta individual y colectiva de estos alumnos que su profesor es un conductor eficaz?

Las respuestas a estas preguntas requieren datos relativos a la conducta de los estudiantes, en este caso, los que recolecta un observador. De manera típica, este último emplea un programa de observación o una lista de verificación diseñadas para obtener información descriptiva en relación tanto a la conducta del alumno como a la del maestro. El maestro que tenga un particular interés en conocer la conducta centrada en la tarea de sus alumnos puede diseñar un programa de observación que permita al observador anotar el porcentaje de tiempo durante el período de observación que cada estudiante pasa centrado en la tarea o fuera de ella. Por ejemplo, el observador puede "escudriñar el salón" por intervalos de cinco minutos para determinar si cada uno de los estudiantes muestra conductas centradas en la tarea o fuera de ella; esto le autorizaría al maestro hacer juicios acerca de su habilidad para promover la conducta del alumno centrada en la tarea. También le permitiría tomar decisiones sobre la base de una información acerca de los intentos futuros para promover la conducta del alumno centrada en la tarea. De manera adicional, si se recolectan datos acerca de la conducta de conducción del maestro junto con los datos de la conducta del alumno, el maestro está en la posición de examinar las relaciones posibles entre su conducta y la de los alumnos. Aquí se considera que los datos observacionales —acerca de la conducta del maestro y de los estudiantes— son indicadores útiles de la eficacia en la conducción y le sirven al maestro que busca mejorar la misma.

Resumen

En esta sección se le proporcionó un breve examen del proceso analítico-plural de cuatro etapas para la conducción, en el cual el maestro evalúa su eficacia como conductor. Se le presentaron seis métodos diferentes que puede emplear el maestro para evaluar la misma. En estos métodos se obtienen datos de dos conjuntos de indicadores conductuales (las conductas del maestro y las conductas del estudiante) a partir de tres fuentes (el maestro, el alumno y un observador independiente). Los datos acerca de la conducta del maestro proporcionan información que le permite a este último determinar si está o no mostrando aquellas conductas de conducción que quiere mostrar. Los datos acerca del estudiante le proporcionan una evidencia que le permite determinar si está haciendo el progreso satisfactorio hacia el logro de sus objetivos de conducción —el establecimiento y el mantenimiento de las condiciones que facilitan la enseñanza eficaz y eficiente. Así, resulta claro que las conductas del estudiante son indicadores con mayor validez de la eficacia en la

conducción; sin embargo, también son útiles los datos acerca de la conducta del maestro a este respecto. Se considera que el maestro que evalúa periódicamente su eficacia como conductor tiene mayores probabilidades de lograrla que aquel que no lo hace.

En el ejercicio que se presenta a continuación se le da a usted la oportunidad de identificar algunas conductas tanto del maestro como del estudiante que puede examinar para evaluar su eficacia en la conducción. Cuando usted tome en consideración las conductas del maestro que se enlistan, querrá tener estas dos cosas en mente: 1) las estrategias de conducción que identificó como eficaces en la Actividad de aprendizaje 6; y 2) las conductas del estudiante que consideró como deseables en la Actividad de aprendizaje 3. Ambos elementos deben guiarlo en su elección.

EJERCICIO

Identificar indicadores conductuales del maestro y del estudiante

En este ejercicio se presentan dos listas; la primera contiene conductas del maestro y la segunda del estudiante. Usted deberá identificar en cada una de ellas por lo menos diez conductas que estime indicadores importantes de la eficacia en la conducción. Marque con una *X* aquellas conductas que considere que lo son. Cualquier otra que desee añadir, puede escribirla en una hoja por separado.

Conductas del maestro

——— 1. El maestro estimula a los estudiantes para que se comuniquen abiertamente.

——— 2. El maestro se dirige a la situación y no al carácter o personalidad del estudiante, cuando maneja un problema.

——— 3. El maestro expresa sus verdaderos sentimientos y actitudes frente a los estudiantes.

——— 4. El maestro aclara y hace explícitas sus expectativas frente a los estudiantes.

5. El maestro refuerza las conductas apropiadas en el estudiante.
6. El maestro entrena a los estudiantes para desempeñar funciones del liderazgo y para compartirlo con ellos.
7. El maestro escucha con atención a los alumnos.
8. El maestro acepta a los estudiantes como personas valiosas.
9. El maestro no castiga ni amenaza.
10. El maestro demuestra estar consciente de lo que sucede en el salón de clases.
11. El maestro elogia los logros del grupo.
12. El maestro usa expresiones que indican que los estudiantes constituyen un grupo del cual él es un miembro.
13. El maestro hace que sus alumnos expresen sus sentimientos y los acepta.
14. El maestro comunica de manera clara estándares apropiados para la conducta del estudiante.
15. El maestro aclara las normas del grupo.
16. El maestro proporciona a los estudiantes un oportunidad para trabajar de manera cooperativa.
17. El maestro ignora la conducta inapropiada en los estudiantes hasta el punto que le es posible.
18. El maestro estimula el establecimiento de normas grupales productivas.
19. El maestro no ridiculiza ni desprecia a los estudiantes.
20. El maestro no estimula la competencia entre los estudiantes.
21. El maestro comunica a los estudiantes que tiene conocimiento de cómo se sienten ellos.
22. El maestro respeta los derechos de los estudiantes.
23. El maestro acepta las contribuciones de todos los estudiantes.
24. El maestro guía a los estudiantes en la práctica de normas grupales productivas.
25. El maestro estimula y apoya la solución de problemas individuales y grupales.

——— 26. El maestro proporciona a los estudiantes oportunidades para triunfar.

——— 27. El maestro separa a los estudiantes de las situaciones recompensantes, o les suprime las recompensas, en un evento de mal comportamiento bajo ciertas circunstancias.

——— 28. El maestro inicia, sustenta y termina con fluidez las actividades en el aula.

——— 29. El maestro dirige su atención hacia el grupo en vez de a un alumno en particular durante las actividades generales en el aula.

——— 30. El maestro permite que los estudiantes experimenten las consecuencias lógicas de su conducta, cuando es físicamente seguro hacerlo.

——— 31. El maestro elogia los logros del estudiante en lugar de alabar su persona en sí.

——— 32. El maestro acepta a los estudiantes y los estimula a aceptarse unos a otros.

——— 33. El maestro promueve la moral en el grupo al ayudar a los alumnos a participar en actividades en las que participe el grupo en su conjunto.

——— 34. El maestro hace uso del tiempo fuera para extinguir la conducta inapropiada en el estudiante.

——— 35. El maestro usa la comunicación no-verbal que apoya y es congruente con su comunicación verbal.

——— 36. El maestro promueve la unidad grupal.

——— 37. El maestro estimula a los estudiantes a emplear sabiamente el tiempo.

——— 38. El maestro enseña a sus alumnos a comportarse de manera apropiada cuando él está ausente.

——— 39. El maestro muestra la habilidad para atender más de un asunto a la vez.

——— 40. El maestro discute diferentes asuntos con sus alumnos en lugar de pelear con ellos.

——— 41. El maestro acepta un nivel productivo de ruido en el aula.

——— 42. El maestro no es juicioso cuando se discuten situaciones problemáticas.

——— 43. El maestro anticipa ciertos tipos de problemas y trabaja para prevenirlos.

——— 44. El maestro respeta la privacía del alumno.

——— 45. El maestro trata a sus alumnos como personas capaces de enfrentar sus propios problemas.

Conductas del estudiante

——— 1. Los estudiantes aprenden la materia.

——— 2. Los estudiantes son capaces de arreglar los desacuerdos mediante el proceso democrático.

——— 3. Los estudiantes son receptivos a las nuevas ideas y cambios en la rutina.

——— 4. Los estudiantes trabajan bien en equipo.

——— 5. Los estudiantes no sienten que el maestro va a ridiculizarlos.

——— 6. Los estudiantes se sienten libres para comunicar sus ideas y sentimientos.

——— 7. Los estudiantes se sienten bien consigo mismos, tanto individual como colectivamente.

——— 8. Los estudiantes no consideran que el maestro sea una persona que castiga y amenaza.

——— 9. Los estudiantes consideran que el maestro es una persona objetiva.

——— 10. Los estudiantes se sienten bien al pertenecer al grupo.

——— 11. Los estudiantes tienen disposición para expresar sus opiniones y comentarios sin miedo.

——— 12. Los estudiantes hablan de sí mismos como miembros del grupo.

——— 13. Los estudiantes sienten que el maestro comprende sus sentimientos.

——— 14. Los estudiantes trabajan centrados en la tarea.

——— 15. Los estudiantes sienten que conocen al "verdadero" maestro.

——— 16. Los estudiantes desempeñan funciones de liderazgo.

——— 17. Los estudiantes no se sienten culpables cuando cometen errores.

——— 18. Los estudiantes se sienten recompensados cuando se portan de manera apropiada.

——— 19. Los estudiantes tienen conciencia de los estándares para una conducta apropiada.

——— 20. Los estudiantes perciben que el maestro los acepta.

——— 21. Los estudiantes exploran nuevas situaciones.

——— 22. Los estudiantes se adhieren a las normas establecidas.

——— 23. Los estudiantes no forman pequeñas pandillas o sub-grupos.

——— 24. Los estudiantes aceptan la responsabilidad de su conducta.

——— 25. Los estudiantes se comportan de una manera cada vez más apropiada.

——— 26. Los estudiantes atienden al maestro, a sus compañeros y a la tarea.

——— 27. Los estudiantes se organizan a sí mismos y se adaptan a los procedimientos de trabajo fácilmente.

——— 28. Los estudiantes sienten que el maestro se preocupa por los sentimientos de ellos.

——— 29 Los estudiantes no se ridiculizan unos a otros.

——— 30. Los estudiantes comparten con agrado los materiales.

——— 31. Los estudiantes usan las técnicas de solución de problemas para resolverlos.

——— 32. Los estudiantes consideran que el maestro es justo.

——— 33. Los estudiantes sienten que el maestro tiene tiempo después de las horas de clase para ayudarles en sus problemas.

——— 34. Los estudiantes pasan con fluidez de una actividad a otra.

——— 35. Los estudiantes evalúan sus reuniones grupales y retroalimentan al profesor.

——— 36. Los estudiantes muestran una identidad grupal positiva.

——— 37. Los estudiantes usan productivamente el tiempo.

——— 38. Los estudiantes se comportan de manera apropiada cuando el maestro está ausente.

——— 39. Los estudiantes empiezan, llevan a cabo y terminan con fluidez el trabajo.

——— 40. Los estudiantes resuelven sin hostilidad sus diferencias.

——— 41. Los estudiantes trabajan en un nivel productivo de ruido en el salón de clases.

——— 42. Los estudiantes respetan los derechos de sus compañeros y del maestro.

——— 43. Los estudiantes sienten que contribuyen a su propio aprendizaje.

——— 44. Los estudiantes aceptan rápidamente a los nuevos miembros en el grupo.

——— 45. Los estudiantes se muestran optimistas acerca de su habilidad para obtener soluciones exitosas a los problemas.

Respuestas correctas para los ejercicios

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Identificación de problemas de conducción individuales y grupales

A continuación se presenta una lista de respuestas que se recomiendan para este ejercicio. Compare las respuestas de usted con las mismas. No debe sentirse satisfecho de su desempeño a menos que haya identificado correctamente por lo menos 5 de los 6 problemas como individuales o grupales. Dado que los objetivos de conducción que usted identificó probablemente no sean idénticos a los que aquí se presentan, debe intentar justificar la validez de ambos conjuntos y de reconciliar cualquier diferencia significativa.

1. Problema individual; los estudiantes comprenden las expectativas del maestro y actúan de acuerdo con las mismas, muestran un trabajo productivo y hábitos de estudio, manifiestan respeto hacia las personas y la propiedad y siguen las instrucciones.
2. Problema grupal; los estudiantes presentan la habilidad para ajustarse a las situaciones de cambio.
3. Problema individual; los estudiantes muestran un trabajo productivo y hábitos de estudio, así como auto-disciplina y autocontrol.
4. Problema grupal; los estudiantes exponen normas grupales productivas y siguen las instrucciones.
5. Problema grupal y problema individual; los estudiantes muestran normas grupales productivas; comprenden las expectativas del maestro y actúan de acuerdo con ellas, también manifiestan reacciones interpersonales positivas.
6. Problema individual; los estudiantes participan activamente en las tareas de aprendizaje.

Dos comentarios adicionales: Primero, como se señaló anteriormente, sería apropiado para cada uno de los seis problemas enlistar como objetivo conductual "Los estudiantes muestran una conducta centrada en la tarea", dado que este último abarca, casi a todas las situaciones problemáticas. Segundo, en el punto 5, el problema grupal que se describe se puede visualizar como de mayor importancia que el problema individual. Sin embargo, usted debe reconocer que existen opiniones opuestas al respecto. Otras personas consideran que aclarar el problema grupal resolverá el problema individual. Y aún otras, dirán que son dos problemas diferentes separados y distintos, y que ambos necesitan atención. En este aspecto, usted deberá llegar a su propia conclusión.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Identificar las afirmaciones que representan a la teoría de la modificación de la conducta

En la lista se presentan los números de aquellas afirmaciones que aquí se sugieren como representativas de la teoría de la modificación de la conducta. Se puede considerar que usted comprende la información de esta sección si por lo menos 30 de sus respuestas corresponden a las que se enlistan. Si no se siente satisfecho con los resultados, vuelva a leer el material en esta sección de aprendizaje y/o estudiar las fuentes aplicables al objetivo 5 de la Bibliografía adicional. Las afirmaciones que reflejan la teoría de la modificación de la conducta son: 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34 y 35.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Identificar las afirmaciones que representan a la teoría del clima socio-emocional

La lista contiene los números de las afirmaciones que aquí se considera que representan a la teoría del clima socio-emocional para la conducción en el salón de clases. Compare sus respuestas con estas últimas. Usted habrá contestado bien si no cometió más de cinco errores. Si siente la necesidad de revisar este tema, vuelve a leer la actividad de aprendizaje o las fuentes que se aplican para el objetivo 5 en la Bibliografía adicional. Las afirmaciones representativas son las siguientes: 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 29, 30, 32 y 34.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Identificar las afirmaciones que representan a la teoría del proceso grupal

En este lista se incluyen aquellas afirmaciones que reflejan con precisión los puntos de vista de la teoría del proceso grupal. Debe sentirse satisfecho con su nivel de comprensión si por lo menos 30 de sus respuestas concuerdan con las que se sugieren aquí.

Si está en desacuerdo en más de cinco afirmaciones, vuelva a leer los materiales en esta actividad de aprendizaje y/o estudie las fuentes que se aplican para el objetivo 5 de la Bibliografía adicional. Las afirmaciones que representan la teoría del proceso grupal son: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 32, 33 y 35.

Respuestas correctas para las pruebas de dominio

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 1

A continuación se presentan posibles respuestas para las preguntas que se hicieron en esta prueba. Dado que las preguntas tienden a ser un tanto de tipo abierto, probablemente sus respuestas no sean idénticas, pero deben ser similares. En los casos en que no sea así, compare ambos conjuntos de respuestas e intente explicar cualquier discrepancia seria. Si parece que usted no comprendió algún aspecto de la información que se presentó, tal vez desee volver a leer algunas partes de la Actividad de aprendizaje 1 o las fuentes apropiadas que se enlistan en la Bibliografía adicional

1. Una definición operacional del término *conducción en el salón de clases*, según se considera aquí, debe ser plural —una que sea lo suficientemente amplia para abarcar diferentes puntos de vista. Se sugiere la siguiente definición. La conducción en el salón

de clases es el conjunto de actividades por medio de las cuales el maestro establece y mantiene aquellas condiciones en el aula que facilitan la enseñanza eficaz y eficiente. Su definición no tiene que ser idéntica a ésta, pero debe incorporar estas dos nociones: 1) la conducción en el aula es un conjunto de actividades de enseñanza o de actividades que desempeña el maestro; esto es, la conducción en el aula es algo que el maestro hace; y 2) la conducción en el salón de clases, para ser eficaz, debe ser plural; esto es, el maestro emplea estrategias que provienen de diferentes teorías en lugar de apoyarse en una sola.

2. La diferencia entre las conductas de conducción e instruccionales no se puede establecer con tanta facilidad en muchas ocasiones porque ambas tienden a estar entrelazadas. En términos simples, sin embargo, el propósito de las actividades instruccionales es facilitar el logro de los alumnos que es relevante para los objetivos educacionales específicos, mientras que el propósito de las actividades de conducción es establecer y mantener las condiciones en las cuales la enseñanza puede darse de manera eficaz y eficiente. Las actividades instruccionaless se caracterizan porque el maestro pretende facilitar con su conducta el logro de resultados específicos en el estudiante de manera directa. Las actividades de conducción se caracterizan porque la conducta del maestro crea y mantiene las condiciones en las cuales las actividades instruccionales ocurren. En la actividad de aprendizaje 1 se presentaron como ejemplos de actividades instruccionales el diagnóstico de las necesidades del alumno, la planeación de clases, la exposición de la información, la elaboración de preguntas y la evaluación del progreso del estudiante. En la misma actividad de aprendizaje se presentaron como ejemplos de actividades de conducción las recompensas oportunas, el desarrollo de una relación de aceptación maestro-alumno y el establecimiento de normas grupales productivas.
3. La lógica sugiere que la conducción eficaz en el aula es un aspecto importante del proceso enseñanza-aprendizaje, porque constituye un requisito para la enseñanza eficaz. Si el objetivo de la enseñanza es estimular el logro en el alumno, no puede lograrse tal objetivo sin una conducción eficaz. Así, la conducción eficaz en el aula, tiene una importancia crucial. Un volumen cada vez mayor de investigación acerca de la eficacia del maestro sugiere que existe una relación positiva entre ciertas conductas de conducción y resultados deseables en el estudiante. Esta investigación no ha demostrado que una teoría en particular acerca de la conducción en el aula sea superior; sino que ciertas estrategias de conducción son eficaces. Así, se puede decir que el uso apropiado de aquellas estrategias es importante para estimular los resultados deseables en el estudiante.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 2

Las cuatro etapas del proceso analítico-plural para la conducción en el salón de clases son: 1) especificar las condiciones deseables en el aula, 2) analizar las condiciones existentes en el aula, 3) seleccionar y emplear las estrategias de conducción y 4) evaluar la eficacia de la conducción. Si por alguna razón usted considera inadecuada la descripción que hizo de estas cuatro etapas, puede acudir a la sección o a las secciones apropiadas de la Actividad de aprendizaje 2. Aunque es importante que usted se sienta razonablemente cómodo con la comprensión que poseé acerca de estas cuatro etapas, las actividades de aprendizaje subsecuentes se diseñaron para proporcionarle la oportunidad de lograr una comprensión más completa.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 3

Como se señaló anteriormente, las afirmaciones que usted marcó y que describen las condiciones que le gustaría establecer y mantener en su salón de clases —reflejan sus puntos de vista personales. Lo que importa no es si usted marcó todas o solamente algunas de las afirmaciones. Lo fundamental es que las recuerde conforme trabaje en el resto de este capítulo. Aquellas afirmaciones que usted identificó —las que marcó y describió de manera adicional— constituyen sus objetivos de conducción. Estas condiciones le deben servir como guía cuando emprenda de la Actividad de aprendizaje 4 a la 8. En éstas se le pide que analice situaciones problemáticas, que seleccione estrategias de conducción que considere eficaces a partir de su análisis y que diseñe procedimientos para evaluar su eficacia en la conducción. El análisis que haga de las situaciones que se dan debe tomar en cuenta las condiciones que usted considere deseables, las estrategias de conducción que haya seleccionado deben promover —y no obstaculizar— el logro de dichas condiciones y los procedimientos de evaluación que usted diseñe deben posibilitarle determinar el punto hasta el cual dichas condiciones se logran. En resumen, en todos los pasos subsecuentes en el proceso de conducción influyen los resultados que obtenga en el primero —la especificación de las condiciones en el aula que usted considere que promueven la conducta del alumno centrada en la tarea y que faciliten la enseñanza, eficaz y eficiente. Las conductas de conducción del maestro competente están determinadas. En consecuencia, usted debe esforzarse para conducir al grupo hacia el logro de aquellas condiciones que considera deseables, así como a mantenerlas. Sus esfuerzos deben dirigirse hacia el logro de *sus* objetivos de conducción.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 4

1. Problema de conducción, problema grupal, problema que necesita atención, se requiere atención inmediata; algunos de los objetivos de conducción que se pueden enfocar aquí son: los estudiantes muestran cooperación y una actitud de ayuda mutua; muestran un trabajo productivo y conductas de estudio, muestran cohesión grupal y muestran normas grupales productivas. (El hecho de que cinco equipos trabajen bien puede considerarse como una condición deseable que requiere atención y de tipo inmediato).
2. Problema de conducción, problema individual, problema que requiere atención, se requiere atención eventual; dos objetivos de conducción que se pueden incluir aquí son: los estudiantes muestran un trabajo productivo y conductas de estudio, comprenden las expectativas del maestro y actúan de acuerdo con las mismas. (Este es otro problema en el cual el maestro tiene tiempo para diagnosticar la situación y para seleccionar las estrategias que tienen el potencial para ser eficaces).
3. Problema, de conducción, problema, individual, problema que necesita atención, se requiere atención eventual; algunos de los objetivos de conducción que se pueden incluir aquí son: los estudiantes muestran un trabajo productivo y conductas de estudio, muestran respeto hacia las personas y hacia la propiedad, manifiestan relaciones interpersonales positivas y comprenden las expectativas del maestro. (Este es otro problema que da al maestro la oportunidad para actuar con cuidado).
4. Problema instruccional (la falta de habilidad de la maestra para motivar a los estudiantes tiene muchas probabilidades de ser un problema instruccional a menos que ella encuentre actividades de aprendi-

zaje que puedan ser de interés, existe el peligro de que los estudiantes comiencen a portarse mal). Si usted consideró que este era un problema de conducción, el que los estudiantes participen activamente en las tareas de aprendizaje sería el objetivo fundamental de conducción en esta situación.

5. Problema de conducción, problema grupal, problema que necesita atención, se requiere atención eventual; los objetivos de conducción principales que uno puede identificar aquí son: los estudiantes comprenden las reglas de la escuela y del salón y se adhieren a las mismas y muestran auto-disciplina y auto-control. (El maestro debe intentar comprender la situación de manera mejor a la vez que toma en consideración varias opciones de conducción; no debe esperar mucho tiempo para instrumentar las estrategias que haya elegido.)

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del objetivo 5

Usted pudo haber dado las siguientes respuestas para los reactivos de esta prueba. Algunas de sus respuestas pueden estar en desacuerdo con las que aquí se presentan. Cuando esto último suceda, tal vez desee analizar su posición. Cuando lo haga debe reconocer que algunas estrategias de conducción pueden representar a más de una teoría, según la interpretación de su preferencia. Así, es del todo posible que usted pueda dar una respuesta correcta que esté en desacuerdo con la que aquí se presenta. Lo que es realmente importante aquí es que se sienta cómodo con sus respuestas, aún cuando esté en desacuerdo con las que aquí se proponen. Debe sentir que conoce la información presentada en esta sección del capítulo.

Si identificó correctamente por lo menos cuarenta y cinco de las afirmaciones, puede sentirse bastante seguro de su comprensión de los principios básicos de las ocho teorías de conducción que se describieron en esta actividad de aprendizaje. Si no obtuvo los resultados que hubiera querido, tal vez desee revisar la información que se presenta de la Actividad de aprendizaje 5.1 hasta la 5.8 y/o estudiar cualquiera de las fuentes que se enlistan para el objetivo 5 en le sección de Bibliografía adicional de este capítulo. Cuando se sienta seguro de su conocimiento acerca de las ocho teorías, estará listo para pasar a la siguiente actividad de aprendizaje.

1. TA	2. TC	3. TM	4. TI	5. TC
6. TP	7. TC	8. TI	9. TL	10. TA
11. TM	12. TP	13. TC	14. TG	15. TC
16. TI	17. TM	18. TI	19. TA	20. TC
21. TL	22. TG	23. TM	24. TI	25. TC
26. TL	27. TL	28. TM	29. TG	30. TC
31. TI	32. TG	33. TL	34. TI	35. TE
36. TA	37. TL	38. TG	39. TI	40. TC
41. TP	42. TI	43. TM	44. TI	45. TA
46. TL	47. TM	48. TI	49. TA	50. TG

Notas

1. Lee Canter y Marlene Canter. *Assertive Discipline* (Los Angeles: Canter and Associates, 1979).
2. Carl J. Wallen y LaDonna L. Wallen. *Effective Classroom Management (Boston: Allyn and Bacon, 1978), p. 214.*
3. Lois V. Johnson y Mary A. Bany. *Classroom Management: Theory and Skill Training* (Nueva York: MacMillan Co., 1970), pp. 45-49.
4. Jean E. Davis. *Coping with Disruptive Behavior* (Washington, DC: National Education Association, 1974), p. 21.
5. Jacob S. Kounin. *Discipline and Group Management in Classrooms* (Nueva York: Holt Rinehart & Wiston, 1970).
6. James D. Long y Virginia H. Frye. *Making It Till Friday: A Guide to Successful Classroom Management* (Princeton, NJ: Princeton Book Company, 1977), pp 35-36.
7. Terrence Piper. *Classroom Management and Behavioral Objetives: Applications of Behavioral Modification* (Belmont, CA: Lear Siegler/Fearon Publishers, 1974), pp. 10-18.
8. Nancy K. Buckley y Hill M. Walker. *Modifying Classroom Behavior: A Manual of Procedures for Classroom Teachers* (Champaign, IL: Research Press Company, 1970), p. 30.
9. Abraham Givener y Paul S. Graubard. *A Handbook of Behavior Modification for the Classroom* (Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1974), p. 8.
10. Beth Sulzer y G. Roy Mayer. *Behavior Modification Procedures for School Personnel* (Hinsdale, IL: Dryden Press, 1972), pp. 174-184.
11. Saul Axelrod. *Behavior Modification for the Classroom Teacher* (Nueva York: McGraw-Hill, 1983).
12. Harvey F. Clarizio. *Toward Positive Classroom Discipline* (Nueva York: John Wiley and Son, 1980).
13. Carl R. Rogers. *Freedom to Learn* (Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969).
14. Haim G. Ginott. *Between Parent and Child* (Nueva York: Macmillan Co., 1965); *Between Parent and Teenager* (Nueva York: Macmillan Co., 1969): y *Teacher and Child* (Nueva York: Macmillan Co., 1972).
15. William Glasser. *Schools Without Failure* (Nueva York: Harper and Row, 1969).

16. Rudolf Dreikurs y Loren Grey. *A New Approach to Discipline: Logical Consequences* (Nueva York: Hawthorn Books, 1968); Rudolf Dreikurs y Pearl Cassel. *Discipline Without Tears* (New York: Hawthorn Books, 1972); y Rudolf Dreikurs, Bernice Bronia Grunwald y Floyd C. Pepper. *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques* (Nueva York: Harper and Row, 1982).
17. Richard A. Schmuck y Patricia A. Schmuck. *Group Processes in the Classroom* (Dubuque, IA: William C. Brown, 1979).
18. Johnson y Bany, *op. cit.*
19. Kounin, *op. cit.*
20. Glasser, *op. cit.*
21. Gene Stanford. *Developing Effective Classroom Groups* (Nueva York: A & W Visual Library, 1980).

Bibliografía adicional

Objetivos 1, 2, 3 y 4

Dreikurs, Rudolf y Pearl Cassel. *Discipline Without Tears.* Nueva York: Hawthorn Books, 1972.

Duke, Daniel L. ed. *Classroom Management. The Seventy-Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education.* Chicago: National Society for the Study of Education, 1979.

Dunkin, Michael J. y Bruce J. Biddle. *The Study of Teaching.* Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.

Johnson, Lois V. y Mary A. Bany. *Classroom Management: Theory and Skill Training.* Nueva York: MacMillan Co., 1970.

Objetivos 5, 6 y 7

Axelrod, Saul. *Behavior Modification for the Classroom Teacher.* Nueva York: McGraw-Hill, 1983.

Buckley, Nancy K. y Hill M. Walder. *Modifying Classroom Behavior: A Manual of Procedures for Classroom Teachers.* Champaign, IL: Research Press Company, 1978.

Cangelosi, James S. *Classroom Managemente Strategies: Gaining and Maintaining Student's Cooperation.* Nueva York: Longman, 1988.

Canter, Lee y Marlene Canter. *Assertive Discipline.* Los Angeles: Canter and Associates, 1976.

Charles, C.M. *Building Classroom Discipline.* Nueva York: Longman, 1989.

Clarizio, Harvey F. *Toward Positive Classroom Discipline.* Nueva York: John Wiley and Sons, 1980.

Doyle, Walter. *Classroom Management.* West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi. 1980.

Dreikurs, Rudolf. *Psychology in the Classroom.* Nueva York: Harpes and Row, 1968.

Dreikurs, Rudolf y Pearl Cassel. *Discipline Without Tears.* Nueva York: Hawthorn Books, 1972.

Dreikurs, Rudolf y Loren Grey. *A New Approach to Discipline: Logical Consequences.* Nueva York: Hawthorn Books, 1968.

Dreikurs, Rudolf, Bernice Bronia Grunwald y Floyd C. Pepper. *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques.* Nueva York: Harper and Row, Publishers, 1982.

Duke, Daniel L. *Managing Student Behavior Problems.* Nueva York: Teachers College, Columbia University, 1981.

Duke, Daniel L. ed. *Helping Teachers Manage Classrooms.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1982.

Duke, Daniel L. y Adrienne M. Meckel. *Teacher's Guide to Classroom Management. Nuev York: Random House, 1984.*

Emmer, Edmund T., Carolyn M. Evertson, Julie P. Sanford, Barbara S. Clements y Murray E. Worsham. *Classroom Management for Secondary Teachers.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989.

Evertson, Carolyn M., Edmund T. Emmer, Barbara S. Clements, Julie P. Sanford y Murray E. Worsham. *Classroom Management for Elementary Teachers.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989.

Ginott, Haim G. *Teacher and Child: A Book for Parents and Teachers.* Nueva York: Macmillan Co., 1972.

Glasser, William. *Schools Without Failure.* Nueva York: Harper and Row, 1969.

Grey, Loren. *Discipline Without Fear.* Nueva York: Hawthorn Books, 1974.

Howell, Robert G. y Patricia L. Howell. *Discipline in the Classroom: Solving the Teaching Puzzle.* Reston, VA: Reston Publishing Company, 1979.

Lehman, Jerry D. *Three Approaches to Classroom Management: Views from a Psychological Perspective.* Washington, DC: Univesity Press of America, 1982.

Lemlech, Johnanna Kasin. *Classroom Management: Methods and Techniques for Elementary and Secondary Teachers.* Nueva York: Longman, 1988.

Long, James D. y Virginia H. Frye. *Making It Till Friday: A Guide to Successful Classroom Management.* Princeton, NJ: Princeton Book Company, 1977.

Medland, Michael M. y Michael M. Vitale. *Management of Classrooms.* Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1984.

Rinne, Carl H. *Attention: The Fundamentals of Classrooms Control.* Columbus, OH: Merrill Publishing Company, 1984.

Schmuck, Richard y Patricia A. Schmuck. *Group Processes in the Classrooms.* Dubuque, IA: William C. Brown Company, 1979.

Stanford, Gene. *Developing Effective Classroom Groups,* Nueva York: A & W Visual Library, 1980.

Stefanich, Greg. *The Cascade Model: A Dynamic Approach to Classroom Discipline.* Dubuque, IA: Kendall Hunt, 1987.

Sulzer, Beth y G. Roy Mayer. *Behavior Modification Procedures for School Personnel.* Hindsdale, IL: Dryden Press, 1972.

Tanner, Laurel N. *Classroom Discipline for Effective Teaching and Learning.* Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

Walker, James E. y Thomas M. Shea. *Behavior Modification: A Practical Approach for Educators.* St. Louis: C.V. Mosby Company, 1984.

Wallen, Carl y LaDonna L. Wallen. *Effective Classroom Management,* Boston: Allyn y Bacon, 1978.

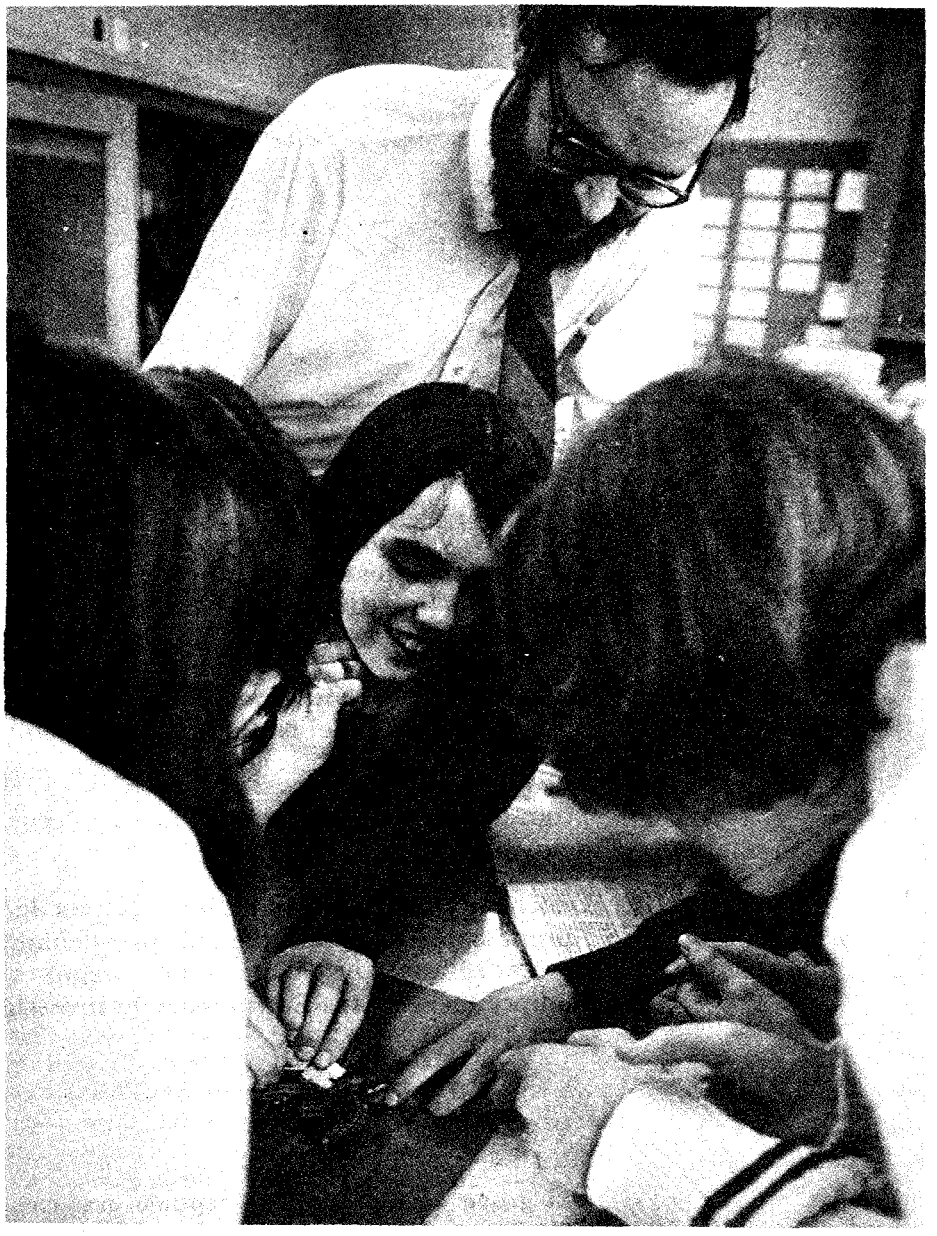
Weber, Wilford A., y Linda A. Roff. "A Review of the Teacher Education Literature on Classroom Management", *Classroom Management: Reviews of the Teacher Education and Research Literature.* Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1983, pp. 7-42.

Wolfang, Charles H. y Carl D. Glickman. *Solving Discipline Problems: Strategies for Classroom Teachers.* Boston: Allyn and Bacon, 1986.

Objetivo 8

Fox, Robert, Margaret Luszki y Richard Schmuck. *Diagnosing Classroom Learning Environments.* Chicago: Science Research Associates, 1966.

TenBrink, Terry D. *Evaluation: A Practical Guide for Teachers.* New York: McGraw-Hill Book Company, 1974.



9

Aprendizaje cooperativo

Mary S. Leighton

OBJETIVOS

1. Enlistar y explicar las características esenciales de las estrategias eficaces del aprendizaje cooperativo, así como describir las diferentes maneras en las cuales dichas características se incorporan en una clase
2. Describir las actividades interpersonales que contribuyen al aprovechamiento del estudiante en los equipos de aprendizaje
3. Formar equipos de estudiantes para el aprendizaje, que promuevan la interdependencia social positiva y el éxito académico
4. Describir y distinguir entre los Equipos de Estudiantes para el Aprendizaje (Divisiones para el aprovechamiento en los Equipos de Estudiantes y Torneos de Juegos entre Equipos), los Rompecabezas y las Estrategias de Investigación Grupal

El grupo de literatura de séptimo grado está trabajando hoy en gramática, específicamente sobre el uso apropiado de *tenderse* y *colocarse*. La maestra, la Sra. Harriman, se dio cuenta de que algunos de sus alumnos se equivocaban en este punto cuando preparaban sus ensayos. La maestra describe las situaciones en las cuales los estudiantes estaban escribiendo y se enfrentaban a la necesidad de escoger entre *tenderse* y *colocarse*. Después explica las diferencias en los significados y enlista las formas que cada verbo adopta en el presente, en el pasado y en el pasado participio. Después de dirigir al grupo para trabajar en equipo y de hacerle recomendaciones acerca de cómo decidir cuál es la palabra correcta en una oración en particular, la Sra. Harriman los deja trabajar en un ejercicio sobre tenderse/colocarse, en equipos de aprendizaje.

Isaac, Kate, Bud y Ellie comparten dos hojas de preguntas y dos hojas de respuestas. Isaac lee la primera pregunta: "Después de ganar la carrera de los 400 metros, Sue estaba tan cansada que se *tendió* o se *colocó* para tomar una siesta." Piensa durante un minuto, y después escribe su respuesta, mientras Kate, Bud y Ellie hacen lo mismo. Al ver que todos terminaron, Isaac dice, "¿se tendió?" Kate, a su izquierda, revisa su hoja de respuestas y dice "Sí, ¿por qué?" Isaac explica que Sue estaba reclinada, sin poner nada abajo, y que fue en el pasado, por lo que él escogió el pasado de "tenderse". Los demás revisaron sus propias respuestas. Ellie había escogido se "colocó" pero las explicaciones de Isaac le aclararon su error. Kate leyó en voz alta la siguiente pregunta, esperó, eligió su respuesta y discutió su elección con el equipo. Después, de que a cada integrante le tocara su turno, el grupo se dividió en dos parejas, cada una con una hoja de preguntas y otra de respuestas. La Sra. Harriman se detiene ante cada equipo para revisar sus avances, pero la práctica se desarrolla con fluidez por lo que continúa con los demás equipos.

El grupo espera que mañana se le aplique un cuestionario sobre esta habilidad. La calificación de cada uno de los miembros de un equipo se va a comparar con sus calificaciones normales en las pruebas de gramática, y el equipo ganará puntos cuando de la comparación resulte un progreso individual. Desde que la Sra. Harriman comenzó a aplicar esta estrategia, Isaac se ha dado cuenta de que sus calificaciones decepcionantes de antes han mejorado. La práctica con el equipo le facilita recordar la información. Aún Kate, que siempre había sido muy buena en gramática, obtiene promedio de 100 con mayor frecuencia que antes. Al saber que el progreso de cada miembro del equipo contribuye a la calificación global del mismo —y que las calificaciones altas en equipo ganan un reconocimiento público—, los estudiantes se sienten motivados para asegurarse de que cada uno de ellos sepa la clase.

Hace tres meses Isaac era nuevo en el grupo y tenía pocos amigos. Desde que su maestra empezó a usar estrategias de aprendizaje cooperativo, Bud y Ellie lo incluyen con mayor frecuencia en sus juegos en el patio. La semana pasada, Bud fue a jugar a la casa de Isaac. Últimamente las cosas han mejorado para Isaac, tanto en el plano académico como en el social.

Los escenarios como éste son algo usual en los salones de clase en los cuales los maestros usan estrategias de aprendizaje cooperativo. Los estudiantes disfrutan tanto el éxito académico como el social en un grado mayor que en otras situaciones. Las estrategias de aprendizaje cooperativo son métodos organizados y altamente estructurados que con frecuencia incluyen la presentación formal de información, la práctica del estudiante y la preparación en equipos de aprendizaje, la evaluación individual del dominio, y el reconocimiento público del éxito en equipo. Estos métodos han probado su eficacia en una amplia gama de materias —lectura, literatura, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales— desde el segundo grado hasta el doceavo. Su eficacia se mide tanto en el progreso significativo que logran los estudiantes en todos los niveles

de habilidad, como en el desarrollo de habilidades sociales que promueven la interdependencia positiva en el aula y en otros ambientes (Slavin, 1983).

El éxito de las estrategias de aprendizaje cooperativo se deriva de tres características importantes: los objetivos del grupo, la responsabilidad individual, e iguales oportunidades para lograr éxito. Los *objetivos del grupo* usualmente se expresan en la forma de recompensas que se basan en el éxito del equipo en las tareas académicas. Los equipos trabajan para ganar un reconocimiento por el progreso de cada uno de los miembros en relación a los niveles de aprovechamiento anteriores. Como en otras situaciones en el aula, todos los estudiantes se esfuerzan para dominar el mismo contenido, pero su motivación para trabajar más se estimula con la posibilidad de ganar recompensas en equipo por alcanzar nuevos niveles de competencia individual. La *responsabilidad individual* incluye la evaluación del dominio del contenido en cada uno de los estudiantes. Los miembros de un equipo practican juntos y se preparan unos a otros, pero a cada uno de ellos se le examina en las formas acostumbradas (por ejemplo, con pruebas de elección múltiple o con cuestionarios de respuesta breve) para demostrar su habilidad de manera independiente. Los logros en el aprendizaje de cada uno de los miembros forman la base de la calificación del equipo. Los sistemas de puntuación o de calificación del equipo que se basan en el progreso individual en función del desempeño anterior, son los que aseguran *iguales oportunidades para lograr el éxito*, y no los que se basan en un nivel de aprovechamiento en referencia a una norma o en referencia a un criterio que deba alcanzarse. El progreso que logra un alumno de 50% en una semana a 60% en la siguiente, contribuye en igual medida que el que avanza de 85% a 95%. Se considera que ambos miembros son igualmente valiosos para el equipo. Esta característica del aprendizaje cooperativo refuerza la percepción del estudiante de que una parte significativa del logro académico se deriva del esfuerzo del mismo, y no únicamente de la capacidad innata.

En este capítulo, se describen con cierto detalle algunas de las estrategias de aprendizaje cooperativo que se usan más ampliamente. Por supuesto, los maestros creativos han inventado sus propias variantes para estas formas estandarizadas. Sin embargo, es importante recordar que las estrategias de aprendizaje cooperativo que con mayor frecuencia han mostrado generar un logro más alto en el estudiante, así como mejores relaciones sociales, siempre incluyen objetivos grupales (generalmente en forma de recompensas que se otorgan al equipo) y responsabilidad individual. Dar iguales oportunidades para lograr el éxito genera interés hacia el

aprovechamiento de todos los miembros del equipo, y garantiza que cada uno de ellos pueda ayudar a ganar las recompensas grupales.

OBJETIVO 1 Enlistar y explicar las características esenciales de las estrategias eficaces del aprendizaje cooperativo, así como describir las diferentes maneras en las cuales dichas características se incorporan en una clase

Actividad de aprendizaje 1

Características esenciales del aprendizaje cooperativo

Lo que distingue al aprendizaje cooperativo frente a otras actividades que dependen del trabajo en pequeños equipos es su combinación particular de objetivos grupales o recompensas en equipo, de responsabilidad individual, y de oportunidades iguales para lograr el éxito. Con frecuencia los maestros organizan a los grupos grandes en pequeños equipos de aprendizaje. Después de exponer o de revisar los materiales de los textos, les piden a los alumnos que hagan ejercicios juntos, y tal vez los estimulen a actuar como tutores de sus pares. Es común que estas formas de clase aumenten el interés al romper los grandes bloques de enseñanza y al generar entusiasmo por los proyectos. Sin embargo, sin recompensas para el equipo y sin responsabilidad individual, el trabajo en pequeños grupos por sí solo no ha demostrado ser eficaz para mejorar el aprovechamiento. Sin oportunidades iguales para el éxito, el trabajo en pequeños grupos puede simplemente convertirse en propiedad del alumno más brillante.

Las *recompensas para el equipo* funcionan como un apoyo eficaz para proporcionar ayuda a los pares; sin estas recompensas, el tiempo que se ocupa en guiar a los compañeros bien puede ser tiempo perdido para lograr los objetivos individuales. Por ejemplo, imagine los sentimientos de un alumno brillante a quien se le asigna a trabajar en un equipo con compañeros menos hábiles en una página de problemas de matemáticas. Si trabajara solo, el alumno capaz podría sentirse satisfecho con la calificación que obtuviera al trabajar de manera superficial la tarea y al gastar el tiempo que le restara leyendo. ¿Qué ganaría con detenerse a ayudar a sus com-

pañeros que tienen dificultades? Por un lado, la acción de preparar a los demás en sí misma parece relacionarse de manera positiva para mejorar el logro del alumno capaz (Webb, 1988). Ofrecer un reconocimiento sobre la base del aprovechamiento de todos los miembros del equipo proporciona un incentivo para aquellos que muestran mayor habilidad en el dominio de una determinada capacidad para que preparen a aquellos que son menos capaces. El mejoramiento en las puntuaciones de los estudiantes menos capaces en combinación con el progreso de los alumnos más avanzados ayudan de manera significativa a la elegibilidad del equipo para el reconocimiento.

Al apoyar la ayuda mutua entre los pares y al generar la interacción en torno a tareas académicas, las recompensas a los equipos estimulan a los estudiantes a forjar nuevos vínculos sociales. Después, estos lazos se hacen evidentes en los aspectos que no son de tipo académico en la vida del grupo. La cohesión social entre los miembros del grupo mejora inmensamente (Slavin, 1979). Los estudiantes que pensaban no tener nada en común se encuentran a sí mismos hombro-con-hombro frente a una división muy larga, a una lista de gramática, o a la tabla periódica de los elementos, preparándose unos a otros para obtener un banderín de liga menor académica para su equipo. Los límites que establecen el vecindario, el status social, o el grupo racial, que los pueden mantener separados en otros escenarios, se deben saltar para lograr el reconocimiento del grupo. Aunque el objetivo de lograr una recompensa para el equipo es ampliamente ceremonial, sirve para motivar a los estudiantes a trabajar juntos. Compartir el trabajo a menudo genera nuevos vínculos sociales que operan fuera de las situaciones de trabajo.

La *responsabilidad individual* asegura que todos los estudiantes tomen con seriedad las tareas del aprendizaje, y que ninguna falta de dominio en el alumno se vea opacada por el éxito de otro. Por ejemplo, los maestros pueden asignar grupos para realizar proyectos que posteriormente se presentarán a todo el grupo y que se calificarán sobre una base grupal, y todos los miembros del equipo obtendrán la misma calificación. Sin responsabilidad individual —alguna evaluación de los logros en el aprendizaje de cada miembro del equipo— este enfoque no mejora el aprovechamiento. Muy a menudo, uno o dos miembros del equipo se encargan del proyecto, mientras que los demás se aprovechan y obtienen la misma calificación. En los métodos grupales que enfatizan la responsabilidad individual, la única manera en la cual el grupo puede tener éxito es asegurarse de que cada uno de los miembros del mismo ha aprendido. Por lo tanto, los estudiantes dirigen sus energías para

explicarse las ideas unos a otros, para hacerse preguntas entre sí, y para evaluar el nivel de comprensión de todos y cada uno de ellos.

Es claro que las *oportunidades iguales para lograr el éxito* hacen que los resultados de los esfuerzos de todos los estudiantes se recompensen por sus propios méritos, en lugar de compararlos inapropiadamente con los resultados de los alumnos más o menos capaces. El *éxito* se define como el progreso en un grado mensurable en relación al propio desempeño anterior. El estudiante cuya calificación en el examen pasó de 40% en la semana pasada a 55% en la presente contribuye a la calificación del equipo exactamente en la misma medida que el estudiante que avanzó de 80% a 95%. Dentro del sistema de reconocimiento del equipo, el progreso es la clave del éxito. En muchas situaciones de aprendizaje cooperativo el éxito no se limita a un solo equipo. Al contrario, se define como el acto de alcanzar un nivel pre-establecido de progreso, por ejemplo, teniendo una ganancia del equipo promedio de 20. Se reemplaza el concepto de "primer lugar" por aquel según el cual el éxito significa llegar al estándar más alto. Así, los estudiantes se sienten motivados para invertir en el progreso de cada uno de los miembros del equipo.

Dar iguales oportunidades para el éxito no implica cambiar los estándares para otorgar calificaciones. El éxito en equipo implica aprovechar la energía combinada de todos los miembros para estimular a cada uno a lograr el máximo aprovechamiento, sin importar lo que pueda significar máximo para cada uno de los individuos. Por otro lado, calificar generalmente significa evaluar el aprovechamiento —o alguna combinación de esfuerzo y logro— sobre la base de un estándar diferente al del progreso únicamente. Los maestros que usan los métodos del aprendizaje cooperativo para motivar a sus alumnos a trabajar más emplean los sistemas de calificaciones normales. El estudiante que obtenga 93%, consistente por arriba del término de las pruebas, puede obtener una A, aunque haya contribuido menos a la puntuación del equipo que el alumno que obtuvo 75%, y que se saca una C, si el 75% representa un progreso significativo en el nivel acostumbrado de desempeño del estudiante. El dar iguales oportunidades para lograr el éxito a todos los estudiantes en un grupo de capacidades diversas promueve la cooperación entre los estudiantes, y brinda a los alumnos más atrasados una oportunidad para hacer una contribución sólida al éxito del equipo. El asignar alumnos atrasados y adelantados en cada uno de los equipos de aprendizaje y al permitirles discutir entre ellos el contenido académico lleva a obtener un aprovechamiento mayor para todos.

Las clases típicas en el aprendizaje cooperativo

Las formas más populares del aprendizaje cooperativo tienen cuatro componentes: presentación del contenido, usualmente en un modo de enseñanza directa; práctica de la habilidad o actividades de desarrollo del concepto en equipos de aprendizaje; evaluación del dominio de cada uno de los estudiantes; y reconocimiento o recompensa para el equipo.

Presentación del contenido

El maestro presenta el contenido de la clase mediante cualquiera de los métodos estandarizados —conferencia, película, discusión guiada o lectura de textos, como ejemplos. Como en cualquier estrategia, la suficiencia de este componente establece el alcance potencial del aprendizaje. Los estudiantes solamente pueden aprender si tienen la oportunidad de hacerlo. La presentación del contenido que hace el maestro o el control de la misma por parte de este último aseguran lo completo y preciso de lo que está disponible para el aprendizaje. El aprendizaje cooperativo *no* es un modelo de autoenseñanza, pero si es uno en el cual los estudiantes se ayudan unos a otros para aprender el contenido que se presentó con claridad y precisión.

Discusión entre los estudiantes y práctica de la habilidad en equipos de aprendizaje

Existen dos factores que contribuyen al éxito en los equipos de aprendizaje. El primero es la *heterogeneidad.* Los equipos productivos son microcosmos del grupo en su conjunto. En cada equipo hay hombres y mujeres; alumnos atrasados, regulares y avanzados; y miembros de cualquier subgrupo que exista en la clase (por ejemplo, minorías étnicas o raciales). Los equipos que se construyen sobre la base de grupos sociales pre-establecidos tienden a desviarse de la tarea, y a interactuar en aspectos que no son de tipo académico. Los equipos que se forman con el propósito de trabajar sobre aspectos académicos y que se componen de miembros con diferentes perspectivas y capacidades, tienen mayores probabilidades de dedicarse a lograr objetivos académicos. La evidencia sugiere que su éxito en esta búsqueda crea nuevos lazos sociales positivos y duraderos (Slavin, 1979).

El segundo factor responsable del éxito de los equipos es la *estructura de la tarea académica.* Las tareas académicas y los pro-

cedimientos para llevarlas a cabo se diseñan para que todos los miembros del equipo participen activamente. En muchas formas del aprendizaje grupal exitoso, los miembros del equipo se comprometen en la práctica grupal, en la discusión del material, en la práctica individual y en la guía de los pares.

Evaluación del dominio individual del estudiante

Sin la ayuda de los miembros del equipo, cada alumno demuestra un dominio del contenido de la clase y se le evalúa de manera individual. Mientras que algunas tareas académicas que se le asignan a los equipos de aprendizaje pueden requerir al principio que los alumnos llenen juntos una hoja de trabajo, el trabajo del equipo no se termina hasta que cada uno de sus miembros sea capaz de encontrar la respuesta correcta para cada uno de los reactivos de manera independiente. Este componente estimula a los estudiantes a que tomen la clase con seriedad, y desalienta la dependencia en uno o dos miembros del equipo para lograr la tarea grupal. Esta última no se define como la producción de un conjunto único de respuestas correctas, sino como el desarrollo de una habilidad en cada uno de los miembros para encontrar las respuestas correctas. Preguntar y ayudar a los compañeros se convierte en una norma. No importa la manera en la cual el equipo de aprendizaje desempeña su misión, la evaluación del dominio se hace en forma individual, usualmente por medio de un cuestionario breve. Las decisiones que el maestro tome con respecto a volver a enseñar el tema o avanzar al siguiente, a la manera de asignar las calificaciones y de interpretar el logro académico de cada uno de sus alumnos, se basan en las calificaciones individuales.

Reconocimiento o recompensa para el equipo

En algunos métodos de aprendizaje cooperativo, todos los equipos que alcanzan un promedio o estándar pre-establecido individual obtienen un reconocimiento público como "super-equipos", "grandes equipos" o "buenos equipos". En gran parte el reconocimiento es ceremonial, y se acompaña de las fanfarrias apropiadas. Algunos maestros adjuntan pequeños premios adicionales a los certificados que se ganaron —a los super-equipos no se les deja tarea para la casa, un recreo extra o algún otro estímulo. Sin embargo, en gran parte, el elogio y el honor sirven como pago a su esfuerzo académico. En

otros métodos, el reconocimiento proviene de la demostración pública de la pericia del equipo, por ejemplo, en una presentación. Se reconoce al progreso individual sobresaliente como evidencia del trabajo eficaz en equipo, así como del esfuerzo individual. Si Isaac hace una demostración espectacular en el examen semanal de gramática, se felicita a su equipo por sus contribuciones.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 1 Enlistar y explicar las características esenciales de las estrategias eficaces del aprendizaje cooperativo, así como describir las diferentes maneras en las cuales dichas características se incorporan en una clase

Ahora que usted ha leído algo acerca de las características definitorias de las estrategias eficaces del aprendizaje cooperativo vea si puede distinguirlas de otros tipos de actividades grupales que los maestros usan comúnmente. A continuación se presentan algunas actividades grupales. Algunas son actividades eficaces del aprendizaje cooperativo y otras no lo son. Para aquellas que no lo sean, explique cuál es el componente que falta —las recompensas para el equipo, la responsabilidad individual, o iguales oportunidades para el éxito— y sugiera cómo puede incluirse.

1. La Sra. Mustard les pidió a cada uno de sus tres equipos de lectura (lectores avanzados, regulares y atrasados) que escogieran un libro de su lista y que hicieran una presentación del mismo frente al grupo. Recibirían una calificación grupal por este reporte. ¿Se trata de un aprendizaje cooperativo eficaz?

2. El grupo de ciencias sociales del Sr. Pickles ha estado investigando las contribuciones de los hombres y las mujeres para el desarrollo de las primeras trece colonias de Norteamérica. El viernes les hará una prueba acerca de cuándo y cómo vivieron los hombres y mujeres, y con qué contribuyeron cada uno de los grupos. Les pidió a los alumnos que se reunieran en equipos de cuatro miembros para estudiar el material que habían cubierto. En cada equipo había dos niños y dos niñas, algunos con mejores calificaciones que otros. Después de calificar los exámenes, el Sr. Pickles pondrá en el pizarrón de anuncios de los "Historiadores notables" los nombres de los equipos (y de sus miembros) cuyas puntuaciones en los exámenes hayan promediado 10 o más puntos por arriba de las calificaciones de la semana pasada. ¿Se trata de un aprendizaje cooperativo eficaz?

3. La señorita Juniper expuso una clase sobre la división de números decimales, y dirigió al grupo en la elaboración de varios problemas prácticos. Después les pidió que trabajaran en equipos de cuatro miembros cada uno. En cada equipo había estudiantes de alto, regular y bajo aprovechamiento en matemáticas, y un equilibrio entre niños y niñas. Al final del período de práctica, la Srita. Juniper les aplicó un examen sobre la división de decimales. Recompensó a los equipos sobre la base de cuántos estudiantes habían ganado puntuaciones en los 80's (grandes equipos) o los 90's (super-equipos). ¿Se trata de un aprendizaje cooperativo eficaz?
4. El Sr. Herman ha expuesto y mostrado películas acerca de la estructura del DNA, un componente fundamental de los genes. Antes de iniciar la unidad, calculó una puntuación base, que representaba el aprovechamiento usual del estudiante en su materia. Después de que terminó la presentación de la información, repartió a sus alumnos una hoja para dirigir su estudio, y les pidió que trabajaran en equipos de aprendizaje formados por estudiantes cuyas calificaciones en ciencias naturales estuvieran en los rangos alto, mediano y bajo del grupo. Dado que él comprendía que los alumnos regulares y bajos necesitaban que se les estimulara para realizar esta difícil tarea académica, decidió adjudicar las calificaciones sobre la base del progreso que se lograra a partir de la puntuación base hasta la posterior al examen. Después de permitir a los alumnos que estudiaran en sus equipos de aprendizaje, aplicó el examen final de la manera acostumbrada, para que lo contestara cada uno de los estudiantes en forma independiente. A los estudiantes que lograron un progreso, se les felicitó públicamente, y sus exámenes se colocaron en el pizarrón de anuncios. ¿Se trata de un aprendizaje cooperativo eficaz?

Indique si las siguientes proposiciones son falsas o verdaderas. En el caso de que una proposición sea falsa, revísela para que sea verdadera.

_____ 1. En la mayoría de las actividades de aprendizaje cooperativo eficaces, los estudiantes empiezan por investigar el tema de estudio, por medio de libros de texto y otros recursos.

_____ 2 Los equipos de aprendizaje productivos se componen por miembros cuyo género, niveles de aprovechamiento, y grupos étnicos reflejan a los del grupo en su conjunto.

_____ 3. Aunque los estudiantes pueden trabajar bien en equipo, casi nunca llevan esta cooperación a situaciones sociales dentro o fuera del salón de clases.

_____ 4. El progreso en las actividades de aprendizaje cooperativo se evalúa haciendo que el equipo tome una prueba de manera conjunta, para construir el espíritu del equipo.

_____ 5. Si un estudiante aprueba satisfactoriamente una prueba después de participar en una actividad de aprendizaje cooperativo, el maestro puede darle un reconocimiento público al equipo del alumno.

____ 6. Las recompensas para el equipo usualmente se basan en la obtención de altas calificaciones en una prueba, por ejemplo, con un promedio en las puntuaciones que el equipo obtiene equivalente a una A.

OBJETIVO 2 Describir las actividades interpersonales que contribuyen al aprovechamiento del estudiante en los equipos de aprendizaje

Actividad de aprendizaje 2

Las estrategias de aprendizaje cooperativo se refuerzan por su dependencia hacia el aspecto social del aprendizaje (Corno, 1987; Trimbur, 1985). En otras estrategias, los estudiantes escuchan una conferencia, o "interactúan" con un texto o con una hoja de trabajo para la preparación de una prueba. Estas son actividades extrañamente solitarias que deben realizarse en la atractiva arena que constituye un aula llena de compañeros. Se puede asumir aquí que el interés de los estudiantes en la competencia académica y en el posible reconocimiento público por un alto aprovechamiento serán aspectos motivadores hasta cierto punto, especialmente para los alumnos que tienen esperanzas de lograr el éxito. Estas motivaciones avanzan en sentido contrario, sin embargo, a la mayor parte de la actuación social del estudiante. A los estudiantes les gusta llevar una vida social. Además, la adquisición de la competencia académica con frecuencia incluye habilidades que se adquieren mejor en un trabajo grupal, donde el modelamiento y la retroalimentación ocurren con mayor frecuencia que en el trabajo independiente. En otras estrategias, se pide a los estudiantes que sacrifiquen una interacción altamente deseable con sus pares. En las estrategias de aprendizaje cooperativo se les da una estructura en la cual pueden interactuar con los demás de manera productiva. Las clases se organizan para aprovechar el impulso de platicar, para desarrollar nuevos patrones de interacción e instrucciones, y para mejorar las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes en todos los niveles de aprovechamiento mediante el apoyo de los pares.

En los métodos de aprendizaje cooperativo se emplea el deseo de los estudiantes para la interacción social que permita llevar a cabo la agenda académica. La parte de cada clase que demanda precisión y que esté completa —la presentación del material— la controla el maestro, quien es un experto en el contenido. La estructura de la tarea grupal controla la parte de la clase que deben manejar los alumnos. Por medio de preguntas, discusiones, textos y otros recursos, los miembros del grupo revisan el contenido, ensayan pro-

cedimientos, critican el desempeño de los demás, y se preparan unos a otros para lograr el dominio del contenido. Los estudiantes que necesitan aclarar algo preguntan a sus pares quién puede responderles. Los estudiantes que aprenden el contenido a partir de la presentación original aprenden aún más en el proceso de repetirla (Webb, 1988). La investigación muestra de manera clara que tanto los estudiantes avanzados como los atrasados mejoran su aprovechamiento. La conversación acerca del contenido bajo estas circunstancias se convierte en un evento social. La participación en el evento social es académica, en virtud de la tarea que se le asigna al equipo.

Las tareas académicas en los métodos de aprendizaje cooperativo pueden ser simples o complejas, pero todas se estructuran para estimular a cada uno de los miembros del equipo a ayudar a los demás a lograr el dominio del contenido. Cierto aspecto de la tarea compromete a los miembros en la preparación mutua y persigue la obtención de una recompensa para el equipo. La evaluación del dominio sigue siendo individual —el objetivo de la enseñanza es producir el aprendizaje en los individuos, después de todo— pero en los métodos de aprendizaje cooperativo, el crecimiento individual en el aprovechamiento se calcula para determinar la puntuación del equipo. Los equipos obtienen un reconocimiento cuando cada uno de sus miembros muestra un crecimiento óptimo, sin importar cuál haya sido la puntuación inicial. Las estrategias de aprendizaje cooperativo eficaces llevan así el impulso por la competencia y el reconocimiento público hacia el impulso por la interacción social exitosa. Únicamente cuando cada uno de los estudiantes progresa de manera notable, el equipo gana una recompensa.

La estimulación del trabajo en equipo productivo con frecuencia implica el requisito de volver a enseñar las habilidades en un proceso grupal y, posiblemente, la introducción de nuevas estrategias de conducción de apoyo. Para muchos maestros y alumnos ha sido útil establecer un conjunto de guías para el proceso grupal. Entre éstas se pueden incluir:

1. Trabajar juntos *en silencio* para solucionar problemas.
2. Pedir y dar explicaciones, *no* respuestas.
3. Escuchar cuidadosamente las preguntas de los compañeros.
4. Pedir ayuda a los compañeros cuando la necesite.
5. Trabajar al ritmo adecuado para el equipo.
6. Recordar que el trabajo del equipo se termina únicamente cuando cada uno de los miembros conoce el material.
7. Pedir ayuda al maestro únicamente cuando ningún miembro de su equipo, ni ningún otro equipo pueda ayudarlo.

Además de ofrecer estas guías, los maestros pueden necesitar ensayar las conductas apropiadas, especialmente las que se refieren al trabajo en silencio y a dar explicaciones. En gran parte, los maestros cultivan la habilidad en el proceso grupal al circular entre los estudiantes y modelar la conducta en formas que no sean obstaculizantes. En algún punto predeterminado durante las primeras sesiones de aprendizaje cooperativo un maestro puede detenerse para comentar los procedimientos útiles o las explicaciones particularmente valiosas que observó. Por una u otra razón, puede ser que los estudiantes no logren dominar las habilidades que la cooperación implica, o que no tengan los hábitos para usarlas en clase. Enseñar estas habilidades dentro del contexto del grupo en su conjunto puede asegurar que se practicarán eficazmente.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 2 Describir las actividades interpersonales que contribuyen al aprovechamiento del estudiante en los equipos de aprendizaje

A continuación se presentan actividades o características de los pequeños grupos o equipos de estudiantes. Algunas contribuyen a la eficacia de una clase, y otras no tienen relación con la misma, o incluso son completamente opuestas a ella. Identifique aquéllas que constituyan un apoyo para el aprendizaje en las situaciones en que todos los estudiantes deban dominar el mismo material; escriba la palabra "sí" frente a las proposiciones que usted considere convenientes. Corrija las demás de modo tal que puedan apoyar la eficacia de la clase.

_____ 1. A los alumnos atrasados se les asigna al mismo equipo.

_____ 2. Los estudiantes avanzados leen en voz alta las respuestas correctas, mientras los demás las escriben.

_____ 3. Cada miembro del equipo tiene la oportunidad de pedir y dar explicaciones y respuestas.

_____ 4. Los miembros de los "Osos", un club que se reúne después del horario de la escuela, se distribuyen en diferentes equipos.

_____ 5. Con frecuencia los estudiantes discuten las noticias relacionadas con la escuela, tales como eventos especiales o deportes, durante el tiempo de clases.

_____ 6. Dos alumnos concienzudos se aseguran de que el reporte final esté bien hecho, pero todo el equipo obtiene la misma calificación.

_____ 7. Cuando un estudiante no puede solucionar un problema, primero le pide ayuda al maestro.

_____ 8. Los estudiantes se turnan para hacerse unos a otros preguntas prácticas.

_____ 9. Los estudiantes resuelven de manera individual el examen final, pero pueden pedir ayuda a sus compañeros cuando la necesiten.

_____ 10. Cada uno de los equipos está formado por estudiantes de alto, medio y bajo rendimiento.

OBJETIVO 3 Formar equipos de estudiantes para el aprendizaje, que promuevan la interdependencia social positiva y el éxito académico

Actividad de aprendizaje 3

Los equipos más productivos en el rendimiento académico y en la promoción del crecimiento de las habilidades sociales son aquellos cuyos miembros representan la diversidad existente en el grupo en su conjunto. Todos los subgrupos existentes en este último se deben distribuir en los diferentes equipos de aprendizaje para contribuir con sus respectivas perspectivas de manera equilibrada. La membresía voluntaria en los equipos no puede producir de manera fidedigna los intercambios dinámicos y orientados hacia la tarea que caracterizan a la mayoría de los equipos de aprendizaje eficaces.

Para formar equipos de aprendizaje, en primer lugar el maestro debe calcular el nivel de aprovechamiento actual de cada uno de sus alumnos en el grupo. Una manera simple de hacerlo consiste en promediar las tres últimas puntuaciones que hayan obtenido en su desempeño en la materia. Por ejemplo, para usar el aprendizaje cooperativo en ortografía se promedian los resultados de las tres últimas pruebas de ortografía; en matemáticas, de las tres últimas pruebas de matemáticas. Es importante usar las medidas de aprovechamiento que proporcionen un indicador confiable del desempeño típico. Las pre-pruebas bien diseñadas *no* son apropiadas para este propósito porque pueden generar bajas calificaciones que no sean representativas. Después, los estudiantes se ordenan desde el promedio más alto hasta el más bajo. La lista se divide preliminarmente en tres partes: el grupo más alto incluye al 25% de los alumnos que tienen las puntuaciones más altas; el grupo de en-medio, al 50% de los alumnos que tienen las calificaciones interme-

dias; el bajo, al 25% de los estudiantes que tienen las calificaciones más bajas. Se deben tomar en cuenta otras características que afectan la participación en el equipo, como son el género y el grupo étnico. Para formar los equipos, que no pasan de cinco miembros, se eligen uno o dos alumnos de cada uno de los grupos de habilidad académica y de alumnos con otras características. Por ejemplo, en un grupo que consta de 28 alumnos, con veintiún muchachos, siete muchachas y ocho alumnos que pertenecen a grupos minoritarios, cada equipo de cuatro estudiantes debe tener tres muchachos y una muchacha. Un miembro del equipo debe pertenecer a un grupo minoritario. Cada equipo debe tener un alumno de alto aprovechamiento, uno de bajo aprovechamiento y dos con calificaciones intermedias. Si el grupo tiene treinta alumnos, dos estudiantes con un rendimiento promedio (del centro del grupo, por rango académico) se deben añadir a los grupos de cuatro miembros que ya se formaron.

Los equipos de aprendizaje permanecen juntos durante varias semanas (cuatro a seis aproximadamente), tiempo suficiente para terminar un proyecto o una serie de tareas relacionadas. Y se vuelven a formar cuando el trabajo o las condiciones cambien. Por ejemplo, cuando un estudiante cuyo rendimiento era bajo aumenta su aprovechamiento, se modifica el equilibrio en el grupo de los alumnos de alto aprovechamiento. También puede suceder que el grupo termine la unidad de dos meses dedicada a la historia local y esté listo para organizarse de nuevo. Dado que uno de los objetivos del aprendizaje en equipo es mejorar la coherencia entre los estudiantes en el grupo en su conjunto, los cambios en la membresía de los equipos pueden dar a todos los miembros diferentes oportunidades para trabajar en grupos pequeños a lo largo de un periodo amplio. Sin embargo, se debe permitir a cada equipo que permanezca intacto el tiempo suficiente para que se desarrolle una auténtica identificación en el equipo. El siguiente ejercicio le permitirá practicar la organización eficaz de los equipos de aprendizaje.

EJERCICIO

Equilibrar equipos de aprendizaje

Utilice las calificaciones que se presentan en la siguiente lista de un grupo para formar una lista maestra en la que se ordene a los estudiantes según su aprovechamiento. Después forme tres equipos de aprendizaje equilibrados en cuanto a rendimiento, género y grupo étnico.

Nombre	*Cuestionario 1*	Cuestionario 2	*Cuestionario 3*	*Género*	*Grupo étnico*
Alvin	70	73	75	M	Blanco
Andy	76	79	70	F	Negro
Carol	62	64	65	F	Otro
Danielle	74	85	80	F	Blanco
Eddy	98	94	100	M	Otro
Edgar	79	82	85	M	Blanco
Jack	40	49	50	M	Blanco
Mary	91	100	85	F	Negro
Sarah	100	97	100	F	Blanco
Stan	82	73	80	M	Otro
Tammy	91	94	85	F	Blanco
Travis	67	64	75	M	Negro

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 3 Formar equipos de estudiantes para el aprendizaje, que promuevan la interdependencia social positiva y el éxito académico

A continuación se presenta la lista de un grupo. Promedie sus calificaciones para formar una lista maestra en la cual se ordene a los estudiantes según su aprovechamiento anterior; asimismo, anote sus características especiales y género. Use su lista maestra para formar equipos de aprendizaje heterogéneos.

Formación de equipos

_____ 1. Ordene a los alumnos según su aprovechamiento, de acuerdo con las calificaciones que obtuvieron en los exámenes.

_____ 2. Forme equipos de cuatro o cinco miembros, de modo tal que logre un equilibrio entre aprovechamiento, género y origen étnico.

Nombre	*Calificaciones en los exámenes*	*Género*	*Grupo étnico*
Alice	78, 90, 67	F	Blanco
Auggie	65, 85, 70	M	Otro
Bernard	45, 70, 56	M	Blanco
Colette	83, 90, 79	F	Negro
Carl	87, 65, 84	M	Negro
Danny	89, 87, 91	M	Blanco
Debra	54, 72, 65	F	Otro
Elizabeth	87, 92, 85	F	Blanco
Ed	84, 72, 75	M	Otro
Fred	56, 35, 65	M	Negro
Gertrude	98, 97, 93	F	Blanco
Hattie	78, 86, 79	F	Otro
Isaac	86, 46, 74	M	Blanco
Jenny	55, 46, 75	F	Blanco
Keith	75, 80, 64	M	Negro
Kim	98, 99, 97	M	Otro
Laurie	34, 78, 65	F	Otro
Mike	78, 73, 80	M	Blanco
Ned	89, 83, 76	M	Blanco
Olivia	74, 82, 79	F	Negro
Peter	92, 91, 93	M	Negro
Zelda	67, 43, 54	F	Blanco

OBJETIVO 4 Describir y distinguir entre los Equipos de Estudiantes para el Aprendizaje (Divisiones para el aprovechamiento en los Equipos de Estudiantes y Torneos de Juegos entre Equipos), los Rompecabezas y las Estrategias de Investigación grupal

Actividad de aprendizaje 4.1

Equipos de estudiantes para el aprendizaje

Las dos formas de equipos de estudiantes para el aprendizaje que se usan más ampliamente son las Divisiones para el aprovechamiento en los equipos de estudiantes (Student Teams Achievement Divisions, STAD) y los Torneos de juegos entre equipos (Teams-Games

Tournaments, TGT). Cada uno de ellos se inicia cuando el maestro hace una presentación del contenido de la clase frente al grupo en su conjunto. Después los estudiantes se organizan en equipos de cuatro o cinco miembros, los cuales se asignaron con anterioridad. Los estudiantes que forman parte de un mismo equipo trabajan juntos un conjunto de preguntas de estudio o de ejercicios prácticos que el profesor preparó previamente, y se preparan unos a otros para lograr su dominio. En el caso de las STAD, después de la presentación y de la práctica en equipo, el maestro finaliza la clase aplicando a los alumnos una prueba de dominio en la cual no reciben ayuda. El maestro calcula una puntuación de progreso para cada uno de los estudiantes, comparando la calificación base (el aprovechamiento típico anterior) con la nueva calificación. Se suman las puntuaciones de progreso de cada uno de los estudiantes para formar una calificación del avance del equipo. Los equipos que logran un progreso ganan un reconocimiento público.

En los TGT, el maestro finaliza la clase con un torneo. Los estudiantes abandonan los equipos de aprendizaje y compiten en mesas de torneos con otros dos estudiantes que están en el mismo nivel de aprovechamiento. Por ejemplo, los tres estudiantes que acostumbran obtener las tres calificaciones más altas en la multiplicación compiten en una mesa. Los que quedan en cuarto, quinto y sexto lugares compiten en otra. Las preguntas en cada una de las mesas provienen del mismo conjunto, pero la proporción de precisión que se requiere para ser el vencedor en cada una de ellas es diferente. Por ejemplo, el ganador en la mesa de los alumnos de alto aprovechamiento contestó diecinueve de veinte preguntas de manera correcta y derrotó a sus contrincantes, quienes contestaron únicamente diecisiete y dieciocho preguntas correctamente. El ganador de los alumnos de bajo aprovechamiento contestó correctamente doce de veinte preguntas, en comparación con las nueve y doce que contestaron sus dos contrincantes. Los jugadores en cada una de las mesas ganan puntos que llevan a su equipo de aprendizaje original. El número de puntos que se ganan se determina por la puntuación relativa del jugador: alto, medio o bajo. Al final del torneo, los puntos que cada uno de los individuos obtuvo en el torneo se acreditan al equipo de aprendizaje. El equipo ganador es aquel que tiene el promedio más alto de puntos por miembro en el torneo.

Las STAD y los TGT son eficaces de manera particular cuando el contenido de la clase consiste en información cuantificable o en habilidades básicas. La investigación ha arrojado resultados significativos en materias tales como literatura, Inglés, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Todos los estudiantes en el grupo buscan dominar el mismo contenido. En los equipos, los estudiantes

actúan como tutores y entrenadores de sus pares. Por ejemplo, en un grupo de ortografía de tercer grado, un aspecto en el cual se pueden entrenar entre sí los alumnos puede ser en aplicar y tomar pruebas prácticas. Un grupo de ciencias sociales de alumnos del último grado de preparatoria puede investigar en los textos y formar una lista de comparaciones para analizar los tipos de gobierno. El papel del maestro, además de la presentación inicial del contenido, es ser un asesor para los equipos.

La puntuación del equipo genera la base para determinar la elegibilidad para un reconocimiento, pero *no* cambia la naturaleza de los estándares convencionales para otorgar calificaciones. Un miembro del equipo que haya obtenido un 75% que representa un progreso significativo para ganar el progreso en equipo más alto, puede obtener, sin embargo, una calificación de C en su boleta. El miembro del equipo que obtuvo 93%, y que esta puntuación representa un estado de permanencia y no de progreso, y que por lo tanto obtiene una puntuación de progreso baja, de todas formas recibe una A en su boleta de calificaciones. En las STAD y los TGT, las estructuras de la tarea y la recompensa llevan a que se invierta mayor tiempo en la tarea, a un uso más eficiente del tiempo de aprendizaje y a un compromiso más activo (Slavin, 1986). Mientras que su eficacia global usualmente conduce a calificaciones más altas, no tienen una influencia en los estándares de aprovechamiento, o en la naturaleza o cantidad del contenido que debe cubrirse.

Las STAD y los TGT tienen cinco elementos.

1. *Formación del equipo.* Los equipos de aprendizaje heterogéneos se forman de la manera en la que se describió en el Objetivo 3.
2. *Presentación del contenido.* La presentación de la clase en las STAD y en los TGT puede hacerse a través de la conferencia, la presentación de una película, o fuentes comunes tales como textos o lecturas complementarias. Generalmente para los maestros es muy eficaz incluir tres componentes en sus presentaciones: a) una *introducción*, que incluye una proposición simple acerca del objetivo de la clase y tal vez algún mecanismo para atraer la atención, así como una breve revisión de las habilidades que constituyan un prerrequisito para la clase; b) el *desarrollo* en el que se pone énfasis en el significado; se centra en la demostración, la explicación y la evaluación informal; y mantiene una pauta activa; y c) la *práctica guiada*, en la cual todos los estudiantes buscan dar respuestas y se seleccionan algunos al azar para que respondan y de este modo poder mantener la atención (Slavin, 1986).

3. *Práctica en equipo.* Para practicar de manera eficaz, los estudiantes necesitan que se les proporcione un conjunto de preguntas de estudio, hojas de trabajo u otros materiales para guiar su discusión. Deben tener acceso a una hoja de respuestas, cuando sea apropiado, para revisar su precisión y comprensión en las mismas. En general, la práctica en equipo incluye una ronda inicial de respuestas colectivas —práctica grupal— seguida de una práctica individual, con revisiones y explicaciones por parte del grupo. Por ejemplo, el equipo puede practicar primero en voz alta una lista de palabras para revisar su ortografía, por turnos, y después aplicar a cada uno de los miembros pruebas prácticas. O todos los miembros del equipo pueden trabajar juntos problemas de dos palabras en voz alta antes de trabajar de manera independiente, y después comparar las respuestas de cada uno. Para preparar esta parte de la estrategia es necesario crear o encontrar los materiales de estudio apropiados. Cuando los estudiantes empiezan a trabajar por primera vez en los equipos de aprendizaje, tal vez necesiten revisar las habilidades del proceso que van a promover el trabajo, como se explicaron anteriormente. Para muchos maestros recompensar a los equipos que muestran buen comportamiento y un trabajo productivo brindándoles atención en silencio, les comunica con mayor poder a los demás equipos las expectativas con respecto a la conducta del estudiante.

4. *Evaluación y puntuación.* Para las STAD, el examen final se basa en las preguntas de estudio. Dicho examen puede tomar cualquier forma convencional. No se requiere ningún estilo en especial. Las calificaciones de los estudiantes reflejan cualquier sistema que el maestro use; por ejemplo, se puede asignar una A para las calificaciones que van de 90 a 100, B para las que van de 80 a 89, y así sucesivamente. Sin embargo, las puntuaciones de progreso se basan en una fórmula especial, la cual se puede establecer de diferentes maneras. Una fórmula que se usa con frecuencia es la siguiente:

*Puntuación posterior al examen**	*Puntos de progreso*
10 o más puntos abajo de la puntuación base*	0
10 puntos (+/-) que la puntuación base	10
11-20 puntos arriba de la puntuación base	20
Más de 20 puntos arriba de la puntuación base o una calificación perfecta	30

* Las puntuaciones base y las puntuaciones del examen se expresan en porcentajes.

Los puntos de progreso se calculan para cada uno de los estudiantes, y se suman los puntos de todos los miembros de un equipo.

Aquellos equipos cuyo mejoramiento grupal alcanza niveles promedio predeterminados, son elegibles para obtener certificados. Por ejemplo:

> Buenos equipos = Promedio de puntos de progreso 5-10
> Grandes equipos = Promedio de puntos de progreso 11-20
> Super equipos = Promedio de puntos de progreso más de 20

Para los TGT los estudiantes dejan los equipos de aprendizaje y participan en las mesas del torneo. En cada una de éstas, se agrupan tres estudiantes con niveles comparables de aprovechamiento previo. Las preguntas del examen en las STAD son equivalentes a las preguntas de torneo en los TGT. En cada mesa, los estudiantes responden por turnos a las preguntas, y ganan puntos por las respuestas correctas. Un estudiante lee las preguntas y tiene en su poder la lista con las preguntas numeradas. En la mesa del torneo hay un montón de cartas numeradas y volteadas hacia abajo, cada una con el número de una pregunta de examen. El lector saca una carta del montón, la lee y la contesta. El siguiente estudiante que está a la izquierda (en esta ronda se le llama el primer concursante) puede pasar o retar al primero que respondió dando una respuesta diferente. El estudiante que queda (en esta ronda, se le llama el segundo concursante) puede pasar u ofrecer una respuesta diferente a la que dieron los dos anteriores alumnos. El segundo concursante también juega el papel de inspector. Una vez que todos los estudiantes dieron una respuesta o pasaron, el segundo concursante/inspector lee en voz alta la respuesta a partir de la hoja de respuestas. Si el lector contestó correctamente, conserva la carta correspondiente; si se equivocó, no hay castigo. Si uno de los concursantes contestó acertadamente, conserva la carta. Si se equivocó, debe regresar una carta que haya ganado anteriormente (si es que ya tiene alguna) al montón. Si nadie contestó correctamente, la carta se regresa al montón. Cuando se termina una ronda, una persona avanza hacia la izquierda. (El primer concursante se convierte en lector, el lector se convierte en el inspector, y así sucesivamente). El juego se termina cuando se acaban las cartas (esto es, cuando los alumnos las han ganado todas) o cuando así lo indique el maestro. Contar las puntuaciones del torneo en cada una de las mesas así como determinar las puntuaciones del torneo se toma diez minutos aproximadamente. Las puntuaciones se adjudican de acuerdo con la siguiente tabla (Slavin, 1986).

Cálculo de los puntos del torneo

Para un juego de cuatro jugadores

Jugador	Sin empate	Empate en los altos	Empate en los medios	Empate en los bajos	Empate triple para los altos	Empate triple para los bajos	Empate cuádruple	Empate para los bajos y para los altos
puntuación más alta	60 puntos	50	60	60	50	60	40	50
puntuación media alta	40 puntos	50	40	40	50	30	40	50
puntuación media baja	30 puntos	30	40	30	50	30	40	30
puntuación baja	20 puntos	20	20	30	20	30	40	30

Para un juego de tres jugadores

Jugador	Sin empate	Empate en la puntuación alta	Empate en la puntuación baja	Triple empate
puntuación más alta	60 puntos	50	60	40
puntuación media	40 puntos	50	30	40
puntuación baja	20 puntos	20	30	40

Para un juego de dos jugadores

Jugador	Sin empate	Empate
puntuación alta	60 puntos	40
puntuación baja	20 puntos	40

Estas calificaciones se acreditan al equipo de aprendizaje del jugador, y el equipo de aprendizaje con la puntuación promedio más alta por miembro gana el torneo.

5. *Reconocimiento.* El reconocimiento al aprovechamiento del equipo aparece en el boletín del grupo, en el pizarrón de anuncios, o en otra arena apropiada para el nivel de la calificación. Una actividad de reconocimiento popular y simple consiste en otorgar certificados a los miembros de los equipos.

EJERCICIO

Equipos de estudiantes para el aprendizaje

1. A partir de la siguiente lista (que se tomó de la prueba de dominio para el objetivo 3) forme equipos homogéneos de tres o cuatro miembros para un TGT.

Nombre	*Calificaciones en los exámenes*	*Género*	*Grupo étnico*
Alice	78, 90, 67	F	Blanco
Auggie	65, 85, 70	M	Otro
Bernard	45, 70, 56	M	Blanco
Colette	83, 90, 79	F	Negro
Carl	87, 65, 84	M	Negro
Danny	89, 87, 91	M	Blanco
Debra	54, 72, 65	F	Otro
Elizabeth	87, 92, 85	F	Blanco
Ed	84, 72, 75	M	Otro
Fred	56, 35, 65	M	Negro
Gertrude	98, 97, 93	F	Blanco
Hattie	78, 86, 79	F	Otro
Isaac	86, 46, 74	M	Blanco
Jenny	55, 46, 75	F	Blanco
Keith	75, 80, 64	M	Negro
Kim	98, 99, 97	M	Otro
Laurie	34, 78, 65	F	Otro
Mike	78, 73, 80	M	Blanco
Ned	89, 83, 76	M	Blanco
Olivia	74, 82, 79	F	Negro
Peter	92, 91, 93	M	Negro
Zelda	67, 43, 54	F	Blanco

2. A continuación se presenta una clase que podría adaptarse al enfoque de los equipos de aprendizaje de estudiantes. Desarrolle una hoja de trabajo que deban llenar los equipos de trabajo en una STAD que se base en esta clase. Escriba una hoja de diez preguntas de respuesta breve que esté basada en su hoja de trabajo .

Cuando calcule la cantidad total en un problema que incluye un incremento porcentual, cambie el porcentaje a un decimal, multiplique el decimal por el número original, y sume el resultado al número original. Por ejemplo: El año pasado llovió 30 pulgadas y este año llovió un 10% más. ¿Cuántas pulgadas llovió este año?

a) 10% = .10 b) .10 × 30 = 3 c) 30 + 3 = 33

3. Suponga que los estudiantes de los siguientes equipos ganaron las calificaciones correspondientes a la post-prueba que usted escribió para la pregunta 2 de la página 476. Use la fórmula para los puntos de progreso de la página 473 para determinar cuál(es) equipo(s) calificó o calificaron para las adjudicaciones de buenos equipos, grandes equipos y super-equipos.

Equipo A

Miembro	Puntuación base (%)	Puntuación posterior al examen (%)
Alice	90	92
Eliz.	80	95
Keith	70	69
Peter	40	49

Equipo B

Miembro	Puntuación base (%)	Puntuación posterior al examen (%)
Auggie	95	85
Ed	85	90
Hattie	65	70
Olivia	50	55

Equipo C

Miembro	Puntuación base (%)	Puntuación posterior al examen (%)
Bernard	90	100
Gertrude	85	94
Jenny	65	76
Ned	55	85

Equipo D

Miembro	Puntuación base (%)	Puntuación posterior al examen (%)
Colette	95	84
Fred	80	70
Zelda	70	60
Mike	50	59
Debra	40	48

Equipo E

Miembro	Puntuación base (%)	Puntuación posterior al examen (%)
Laurie	95	90
Kim	70	81
Isaac	60	73
Carl	60	72
Danny	45	52

4. Los estudiantes de los equipos del A al E compitieron en un torneo. Se les asignó a las mesas sobre la base de su rendimiento usual, y obtuvieron las siguientes puntuaciones en sus mesas. (A cada nombre de los participantes le sigue la puntuación que ganaron al responder a las preguntas del torneo. Todos los equipos tuvieron las mismas 30 preguntas.) Primero, determine los puntos de cada uno de los alumnos en el torneo, de acuerdo con la tabla de la página 475. Después determine cuál de los equipos ganó el torneo, mediante la suma de los puntos que ganaron los miembros de cada equipo.

Mesa 1		*Mesa 2*		*Mesa 3*		*Mesa 4*	
Peter	15	Olivia	19	Hattie	20	Keith	25
Debra	17	Ned	17	Jenny	22	Zelda	24
Danny	14	Mike	20	Isaac	22	Kim	21
				Carl	24		

Mesa 5		Mesa 6		*Mesa 7*	
Elizabeth	22	Auggie	25	Gertrude	27
Ed	27	Laurie	26	Bernard	25
Fred	25	Colette	28	Alice	21

5. Describa el tipo de reconocimiento para el equipo que puede ser conveniente para el nivel escolar que usted desea impartir.

Actividad de aprendizaje 4.2

Rompecabezas II

El Rompecabezas II se diseñó para promover la interdependencia. Los estudiantes participan en grupos de expertos y en equipos de aprendizaje. En los grupos de expertos, los estudiantes reúnen información acerca de un aspecto de contenido complejo y se vuelven expertos en el mismo. Se separan en sus equipos de aprendizaje y comparten su pericia con sus compañeros de equipo, en donde cada uno de los mismos también se convirtió en experto en un aspecto diferente del contenido. Los compañeros de un mismo equipo se

orientan entre sí para lograr el dominio del cuerpo complejo de información compartiendo su pericia. A todos los miembros del grupo se les aplica una prueba que abarca todos los aspectos del contenido. Por ejemplo, suponga que el grupo emplea el enfoque del Rompecabezas II para obtener un panorama de las características geográficas de América Latina. Todos los estudiantes leen el mismo material de estudio, ven las mismas películas, o escuchen las mismas conferencias. Algunos estudiantes se centran en la obtención de información acerca de las vías fluviales, por ejemplo, mientras que otros se abocan a investigar acerca de las cadenas montañosas, la agricultura, o sobre las áreas de productividad limitada como son los desiertos. A estos estudiantes se les proporcionan guías de estudio que contienen preguntas para facilitarles la recolección de datos en el área que se les asignó. En equipos de cuatro miembros, cada uno de ellos tiene un área diferente de atención. Después de la presentación del material, los estudiantes que comparten el mismo tema se reúnen en grupos o equipos de expertos. Revisan las preguntas de estudio y elaboran un conjunto inclusivo de respuestas. De manera conjunta identifican toda la información que se presentó y que es relevante para su área de habilidad. Después, los expertos regresan a sus equipos de aprendizaje. En cada equipo en el ejemplo acerca de la geografía de América Latina hay un experto en vías fluviales, otro en montañas, otro en agricultura y otro en áreas de productividad limitada. Los miembros del equipo presentan a los demás la información sobre sus áreas especiales. Los diferentes expertos en cada uno de los equipos de aprendizaje discuten el cuerpo completo de información. Pueden emplear una guía de estudio general para ayudarse a integrar sus diferentes resultados. Al final de la clase, a todos los estudiantes se les aplica la misma prueba acerca de la geografía de América Latina.

El Rompecabezas II tiene seis elementos:

1. *Formación de equipos de aprendizaje.* Los equipos de aprendizaje heterogéneos se forman de la misma manera que se hace en el caso de las STAD y los TGT. Cada equipo se compone de cuatro o cinco miembros.
2. *Formación de equipos de expertos.* Se asigna un miembro por cada uno de los equipos de aprendizaje para formar equipos heterogéneos de expertos. Éstos pueden tener de seis a ocho miembros —tantos como lo requiera la cantidad de áreas de habilidad que se planearon así como el número de equipos de aprendizaje.

3. *Presentación y desarrollo de la pericia.* A los miembros de cada uno de los equipos de expertos se les proporciona una guía de estudio que dirige su atención hacia cierta parte de la información de la presentación. Todos los estudiantes leen el mismo material, por ejemplo, el capítulo de un texto (o de alguna otra manera comparten la misma presentación), la cual incluye la información de todas las áreas de habilidad. Cuando escuchan o ven una presentación, los estudiantes toman notas acerca del material que tiene una relevancia particular para el área de habilidad que se les asignó. Después de la presentación o de la lectura, los estudiantes de cada grupo o equipo de expertos se reúnen para revisar la información relativa a su área.
4. *Compartir la pericia en los equipos de aprendizaje.* Los expertos regresan a sus equipos de aprendizaje originales, de tal manera que en éstos haya por lo menos un experto en cada área. Para dirigir su trabajo, emplean un bosquejo o guía de estudio que se diseñó para obtener toda la información relevante que posea cada uno de los expertos. Se preparan unos a otros para asegurar que todos los estudiantes que forman parte de un equipo de aprendizaje posean el dominio de todas las áreas de habilidad.
5. *Evaluación y calificación.* Se evalúa individualmente a los estudiantes acerca del contenido de todas las áreas de pericia. Las puntuaciones de progreso en los equipos de aprendizaje se calculan comparando la puntuación base con la puntuación del examen, tal como se hace en las STAD y en los TGT.
6. *Reconocimiento.* El reconocimiento al aprovechamiento de los equipos de aprendizaje aparece en el boletín o en el pizarrón de anuncios, o se asignan certificados.

Rompecabezas I

El Rompecabezas I es la forma original de la estrategia del Rompecabezas (Aronson, 1978). En la forma original, los grupos de expertos son los únicos que obtienen la información acerca de los temas especiales. Esto limitaba la difusión de la misma —cada uno de los miembros de un equipo de aprendizaje dependía de los expertos porque la información solamente estaba disponible a través de ellos. Para muchos maestros, el Rompecabezas I es difícil de implementar porque con frecuencia requiere el desarrollo de materiales curriculares especiales. Sin embargo, es una estrategia poderosa cuando los estudiantes realizarán una investigación o podrán emplear materiales que normalmente se organizan en áreas de pericia. Para instrumentar esta variante, el paso 3 (Presentación y desarrollo de la

pericia) cambia ligeramente: los maestros simplemente asignan preguntas de estudio que llevan a cada experto del grupo hacia diferentes fuentes de información. Cuando los grupos de expertos han desarrollado su base de información única, la llevan hacia sus respectivos equipos de aprendizaje, como en el paso 4.

EJERCICIO

Rompecabezas

A continuación se enlistan algunos temas generales. Escriba por lo menos cuatro subtemas que puedan adecuarse para ser estudiados por grupos o equipos de expertos en los Rompecabezas.

1. Características geográficas de una región
2. Análisis de "*The legend of Sleepy Hollow*" (La leyenda de la caverna del sueño) (o de alguna otra historia)
3. Explicación de los elementos de una comunidad en el desierto
4. Principales grupos étnicos de la Unión Soviética

Actividad de aprendizaje 4.3

Investigación grupal

A diferencia de las STAD, los TGT y el Rompecabezas, la estrategia de investigación grupal (Sharan y Sharan, 1987) no supone un conjunto claramente definido de datos o habilidades que deban dominarse. En lugar de esto, se vale de la amplitud y profundidad potenciales de temas definidos un tanto de manera general para que los estudiantes encuentren y describan áreas específicas de interés. En la investigación grupal, los estudiantes tienen probabilidades de aprender mucho acerca de la estructura de la investigación así como de los hechos de un caso. Por ejemplos un maestro puede emplear la estrategia de Investigación grupal cuando el curriculum pide un estudio de historia local y permite elegir cuáles temas investigar con detalle. Dado un objetivo que diga "Los estudiantes serán capaces

de describir las características de la vida diaria en esta región en el siglo dieciocho", se puede emplear una gran variedad de enfoques de investigación que sean apropiados. El análisis de un trabajo de literatura puede incluir también diferentes tipos de investigación. La precisión, el pensamiento lógico y la síntesis coherente de la información son importantes en la Investigación grupal, pero el contenido que los estudiantes deben dominar es asunto de su elección, dado el dominio del aprendizaje que implique el tema general o el objetivo curricular.

La productividad de los estudiantes en la Investigación grupal depende en gran medida de las habilidades que tengan en los procesos grupales. En las otras estrategias de aprendizaje cooperativo que se discutieron previamente, la cantidad de lo que debía aprenderse la determinaba el maestro, y las actividades de aprendizaje se basaban en una cierta cantidad del contenido que se esperaba que debía cubrirse. La simplicidad relativa del trabajo que se le asigna al grupo estimula el desarrollo de las habilidades que se requieren en la interacción. En la investigación grupal, el éxito depende en mayor medida de la manera en la cual los estudiantes se escuchan unos a otros, apoyan el trabajo y emplean las contribuciones que hacen los demás, porque la tarea del grupo es compleja. Por esta razón, la Investigación grupal funciona mejor cuando los estudiantes ya han terminado algunos ejercicios para la formación del equipo y cuando ya demostraron la habilidad y la buena voluntad para trabajar en un grupo. El fortalecimiento de las habilidades del proceso grupal es parte de los resultados que se planean en la Investigación grupal, pero algunas habilidades se requieren desde el principio.

Los equipos se forman tanto en función del interés individual en una materia en particular como en representación de la diversidad del grupo en su conjunto dentro de un subgrupo. Por ejemplo, la estrategia de Investigación grupal puede usarse en ciencias sociales para emprender la investigación acerca de las causas de la Revolución de Norteamérica. Primero, los estudiantes se dividen en grupos temporales de tres o cuatro miembros para realizar una lluvia de ideas; a cada uno se le encarga que genere una lista de preguntas que se puedan hacer en relación al estudio de la Revolución. El grupo en su conjunto compilaría una lista compuesta de preguntas, que se clasificarían en diferentes categorías. En los equipos de aprendizaje se incluirían aquellos que tuvieran un interés particular en la investigación de cada una de las categorías de preguntas. El papel del maestro consiste en guiar la formación de los equipos para que, hasta donde sea posible, cada uno de ellos tenga una muestra justa de estudiantes.

Los equipos de aprendizaje revisan las preguntas de su categoría y agrupan aquellas que sean susceptibles de ser investigadas.

Ellos establecen los objetivos de su trabajo y se reparten las tareas. Después empiezan a estudiar el tema que eligieron. Cuando terminan sus estudios, presentan sus resultados frente al grupo. Se delega a un representante de cada uno de los equipos de aprendizaje para que participe en un comité coordinador central para asegurar que los reportes de los equipos se presenten de manera ordenada y de que el trabajo se distribuya equitativamente dentro de cada uno de los equipos.

El maestro puede diseñar la evaluación, ya sea solo o en colaboración con un representante de cada uno de los equipos. El contenido que se evalúa en los estudiantes debe reflejar las prioridades que se establecieron por medio de la elección original de los temas de investigación y por las presentaciones mismas. Los estudiantes pueden ser evaluados individualmente sobre la base de la suma de las presentaciones del grupo en su conjunto o sobre el material en particular que se desarrolló dentro de cada uno de los equipos. En la estrategia de la Investigación grupal, la responsabilidad individual puede tomar muchas formas, a diferencia de la mayoría de las otras estrategias de aprendizaje cooperativo. El reconocimiento a los equipos también es diferente, pues se deriva de la celebridad que se logre al participar en una especie de panel de expertos, en lugar de las adjudicaciones tangibles, como pueden ser los certificados de los super-equipos.

La investigación grupal incluye seis pasos.

1. *Identificación de los temas.* Usualmente esto significa presentar a los estudiantes los objetivos curriculares o los temas que permiten elegir entre varias opciones de estudio. Entre tales temas se incluyen, por ejemplo, eventos históricos complejos, el análisis literario, temas científicos (sistemas ecológicos, problemas ambientales), y aspectos de la ciudadanía. Después de escribir en el pizarrón una breve proposición acerca del tema, el maestro les pide a los alumnos que ellos mismos hagan una lista de las preguntas que consideren relevantes acerca del mismo. Después de unos minutos, los estudiantes en pares o cuartetos comparan las listas y obtienen una más que incluye a todas las diferentes ideas. Se vuelve a reunir todo el grupo, y cada uno de los equipos presenta su lista de preguntas. Con la ayuda del maestro, los estudiantes identifican las categorías dentro de las cuales agrupar las preguntas. Todas las preguntas se enlistan en categorías de estudio. Por ejemplo, en historia, las ideas se pueden agrupar en categorías tales como tipos de trabajo, arquitectura, exploraciones, vestido, alimentación, arte, juegos, enseñanza y prácticas de cultivo. Estas categorías representan a los temas que los equipos van a tratar.

2. *Formación de equipos de aprendizaje.* Se forman equipos de aprendizaje de cuatro o cinco miembros cada uno a partir del interés que muestren los estudiantes en cada uno de los temas así como en la heterogeneidad. Puede suceder que no haya voluntarios para ciertas categorías: éstas se pueden eliminar. Puede suceder también que un gran número de estudiantes se sientan atraídos hacia alguna categoría en particular; en este caso, la categoría se puede subdividir en diferentes aspectos que a su vez se estudien en pequeños equipos. La primera tarea del equipo consiste en la discusión de su tema de manera más amplia y en contestar la pregunta, "¿Qué es lo que se quiere estudiar?" Los miembros del equipo hacen una lista de preguntas relevantes, y deciden quién seguirá cuál de las líneas de investigación y con qué propósito. También identifican las fuentes de información útiles, establecen tiempos de trabajo, y se reúnen con el maestro para establecer un plan de acción.
3. *Investigación de los temas seleccionados.* Los estudiantes realizan el trabajo que planearon. Con la ayuda del maestro, reúnen la información, deciden cuál es su significado y comparten sus reflexiones con sus compañeros.
4. *Preparación de las exposiciones.* Los estudiantes preparan un reporte que deberán presentar frente al grupo. Con el maestro como coordinador de todos los reportes, los miembros de los equipos deciden qué es lo que van a presentar y cómo lo harán de la manera más eficaz. Los miembros del equipo escogen o asignan las diferentes tareas de la presentación o exposición, que incluyen la preparación de los medios apropiados de apoyo así como la definición de las prioridades de la presentación. En cooperación con otros equipos, los miembros establecen los criterios de exposición que todos deben seguir.
5. *Instrumentación de las exposiciones frente al grupo.* Los estudiantes presentan su reporte final frente al grupo en su conjunto, con cuidado de enlazar su parte de la investigación con las partes de la misma que realizaron otros equipos, y procurando seguir las líneas de la exposición que estableció el grupo. Las exposiciones deben incluir la participación del auditorio y la retroalimentación.
6. *Evaluación del trabajo.* La evaluación se basa en criterios predeterminados y apropiados para las tareas del aprendizaje. Por ejemplo, si al principio se acordó que el grupo en su conjunto era responsable del dominio de alguna información expuesta por todos, el maestro puede ayudarles a preparar un examen regular, con preguntas que hayan elegido cada uno de los equipos a partir de la evaluación que éstos hayan hecho acerca de su importancia. Puede haber otra evaluación que se centre en las apreciaciones propias y de los compañeros acerca de la calidad y la cantidad del trabajo que cada uno realizó, y sobre la evidencia de un pensamiento complejo.

EJERCICIO

Investigación grupal

1. A continuación se presentan algunos objetivos de aprendizaje que normalmente se encuentran en los currícula de las escuelas. Algunos de ellos se adaptan bien a la estrategia de la Investigación grupal, y algunos otros se enseñan mejor con otras estrategias o medios. Escriba *IG* junto a aquellos objetivos que usted considere que se pueden adaptar a la estrategia de la Investigación grupal.

   _____ Deletrear cien palabras

   _____ Usar con precisión la prueba de la multiplicación

   _____ Explicar las causas de la Guerra Civil

   _____ Enumerar las diez primeras enmiendas a la Constitución

   _____ Dadas sus abreviaturas convencionales, nombrar los elementos de la tabla periódica

   _____ Describir la relevancia de la *Scarlet Letter* (Carta Scarlet) para la moralidad de la era colonial

   _____ Explicar cómo afectan los contaminantes el ambiente local

   _____ Describir a diez personajes que hayan contribuido al bienestar de esta comunidad en los últimos cincuenta años

2. Escoja dos de los ejemplos que se enlistaron en el número 1 y que usted considere que son apropiados para la Investigación grupal. Para cada uno de ellos, elabore cinco preguntas que sean pertinentes para su estudio.

3. Suponga que usted está trabajando con el grupo de estudiantes que se enlistó en la página 470. Auggie, Colette, Debra, Ed, Fred, Hattie, Kim, Mike, Olivia y Peter; son voluntarios para trabajar; con la estrategia de la Investigación grupal, el tema Ciudadanos locales importantes en los primeros años del siglo veinte. Clasifique a estos alumnos en dos equipos y defina un subtema para cada uno de los dos.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 4 Describir y distinguir entre los Equipos de Estudiantes para el Aprendizaje (Divisiones para el aprovechamiento en los Equipos de Estudiantes y Torneos de Juegos entre Equipos), los Rompecabezas y las Estrategias de Investigación Grupal

1. Lea la siguiente lista en la que se describen brevemente algunas clases y determine cuál de ellas incluye todas las características de las estrategias del aprendizaje cooperativo eficaz. En el caso de que no estén incluidas todas las características esenciales, exponga las que faltan.

   a. Los equipos de lectura El pájaro azul, El pájaro rojo y El pájaro amarillo, se reúnen diariamente con el maestro. Los miembros de cada uno de los equipos con frecuencia se piden ayuda entre sí cuando están trabajando en sus respectivos lugares, y el maestro los estimula para que así lo hagan. Al final de cada período de calificaciones, todos los estudiantes hacen el mismo examen de lectura y los nombres de los que obtienen las puntuaciones más altas se hacen de conocimiento público. ¿Se trata de un aprendizaje cooperativo eficaz?

   b. Todos los estudiantes en el grupo usan el mismo libro de ortografía, pero para hacer sus ejercicios se reúnen en equipos que tienen alumnos buenos, regulares y malos en la materia. Piden ayuda a sus compañeros y éstos se la proporcionan. Todos los viernes, cada miembro de cada equipo se reúne con dos alumnos que forman parte de otros equipos para participar en un pequeño concurso de ortografía. (Los tres estudiantes tuvieron similares calificaciones en el examen de la semana anterior). Los estudiantes ganan puntos para llegar a ser los mejores, los regulares y los bajos en su pequeño concurso de Ortografía. Después de terminado el concurso, los estudiantes regresan a sus equipos de origen y suman los puntos que obtuvieron todos los miembros. El equipo que logra la calificación más alta obtiene un certificado. ¿Se trata de un aprendizaje cooperativo eficaz?

2. A continuación se presenta una lista de actividades o características de los grupos de estudiantes para el trabajo. Algunas son típicas de los grupos que participan en el aprendizaje grupal eficaz; otras son irrelevantes o quizá aún opuestas al aprendizaje. Coloque un círculo alrededor de la letra que indique las que apoyan al aprendizaje cooperativo.

   a. Los alumnos con un alto aprovechamiento les dicen a los demás cómo llenar los espacios.

   b. Los miembros del equipo piden y obtienen explicaciones.

   c. Cada miembro del equipo pertenece al mismo círculo social.

   d. Los miembros del equipo platican entre sí acerca de las tareas académicas.

   e. Los miembros del grupo discuten asuntos que son de interés común.

   f. Los estudiantes que pertenecen a un grupo minoritario se agrupan en el mismo equipo.

   g. Dos estudiantes que tengan problemas del oído son asignados al mismo equipo para simplificar la comunicación.

   h. Las calificaciones de los equipos se basan en los puntos de progreso que obtiene cada uno de los miembros.

   i. Los estudiantes con un aprovechamiento promedio se asignan al mismo equipo.

   j. Los estudiantes con un aprovechamiento bajo se asignan a un equipo de nivel atrasado.

   k. La calificación que se obtiene en una hoja de trabajo o en un proyecto que se realizó de manera colectiva es la misma que se asigna a cada uno de los miembros del equipo.

   l. Los estudiantes son examinados de manera individual y las calificaciones individuales son la base para el reconocimiento.

3. En la lista de un grupo que se presenta a continuación, se incluye el promedio de las calificaciones en las pruebas de las últimas tres semanas (a manera de porcentaje) que cada uno de los estudiantes obtuvo en una materia, así como información acerca de las características de los mismos. Forme equipos cuya composición vaya a estimular la interdependencia social positiva así como el éxito académico.

Nombre	*Promedio (%)*	*Género*	*Grupo étnico*
Ann	87	F	Blanco
Bud	67	M	Blanco
Doris	81	F	Otro
Frank	96	M	Negro
George	56	M	Blanco
Melissa	45	F	Blanco
Nan	65	F	Negro
Paul	85	M	Negro
Victor	97	M	Blanco

4. A continuación se presentan algunos planes brevemente resumidos acerca de diferentes tipos de clases. Algunos simplemente son clases que se valen de los pequeños grupos para realizar algunas tareas, mientras que en otros se emplean las estrategias de los Equipos de estudiantes para el aprendizaje, los Rompecabezas o de Investigación grupal. Para cada una de las descripciones de las clases, escriba el nombre de la estrategia que se empleó: EEA, Rompecabezas, Investigación grupal o pequeños grupos.

   a. Después de que el maestro expone la suma de números de dos dígitos, los estudiantes se dividen en grupos heterogéneos para discutir sus hojas de trabajo y para prepararse unos a otros acerca de cómo encontrar las respuestas. Cuando se dan a conocer las calificaciones de los exámenes finales, a los grupos cuyos miembros hayan mostrado aumentos promedio de 10 o más puntos sobre las puntuaciones base, se les otorgan certificados.

   b. Previamente al estudio intensivo de la era de la Guerra Civil, a cada uno de los equipos de cuatro o cinco miembros (que se seleccionaron según su rango de diferencias académicas) se les dio un tema de investigación: Fechas de las batallas importantes, Líderes militares confederados, Líderes militares de la Unión, Líderes civiles del norte, Líderes civiles del sur, Armas y Geografía. Después de revisar sus materiales de investigación, cada uno de los miembros de los equipos regresaron a sus equipos de trabajo acostumbrados para hacer un reporte de lo que habían aprendido. Cada uno de los equipos de trabajo tiene un miembro de cada uno de los equipos de especialistas. El grupo en su conjunto contesta un examen que cubre todos los temas. El reconocimiento se otorga a los equipos de trabajo que obtuvieron buenas puntuaciones en el cuestionario.

c. En un grupo en el que hay tres equipos de lectura —lectores de nivel excelente, promedio y bajo— un maestro usa una novela diferente con cada equipo para presentar los términos literarios. Los grupos se reúnen por separado para discutir sus libros y para estudiar conceptos tales como argumento, caracterización, escenario, acción creciente y clímax. Al final de las clases, el maestro aplica a todos los estudiantes un único examen que cubre todos estos conceptos. Se recompensa a los estudiantes que obtienen altas calificaciones.

d. Uno de los objetivos curriculares para un grupo de estudiantes de ciencias naturales consiste en enlistar algunos de los elementos importantes en los ecosistemas de su ambiente inmediato, una comunidad agrícola que se ubica en la parte baja de una montaña. El maestro dirige a los estudiantes en una discusión en la cual se identifican muchos aspectos de su ambiente. Los estudiantes clasifican estas ideas en categorías y se dividen en grupos para trabajar; a cada uno de los grupos se le asigna una de las categorías. Después de un período de investigación y de planeación, los estudiantes presentan sus resultados frente al grupo, y se evalúa su conocimiento acerca del ambiente.

5. Mediante el uso del contenido y de un auditorio de estudiantes relacionados con su propia experiencia u objetivos, describa tres clases: en una emplee la estrategia de los Equipos de estudiantes para el aprendizaje (STAD o TGT), y en las otras el Rompecabezas y la Investigación grupal respectivamente. Resuma brevemente los componentes claves de cada uno.

Lista de verificación para la implementación del aprendizaje cooperativo

La clave para tener éxito cuando se usan las estrategias de aprendizaje cooperativo es la organización. La planeación, la preparación de los materiales y el mantenimiento de una presencia poco notoria pero útil, asegurarán que los estudiantes obtengan los resultados académicos y sociales que la investigación ha probado. La siguiente lista de verificación puede serle útil para presentar cualquiera de las estrategias que se describieron en este capítulo.

I. Antes de la enseñanza

1. Escriba el objetivo de la clase.
2. Escriba una hoja de trabajo que oriente el estudio del equipo y que contenga problemas, preguntas o temas de discusión que se deriven de los objetivos de la clase. Escriba las primeras preguntas para promover la discusión entre todos los miembros.
3. Escriba una prueba o cuestionario que esté basado en los objetivos y en la hoja de trabajo para la orientación del estudio del equipo.
4. Forme equipos de aprendizaje heterogéneos de cuatro o cinco miembros.
5. Desarrolle y anuncie guías simples y sistemas de recompensas. Por ejemplo, diseñe un pizarrón de premios o unos certificados.
6. Anuncie una fórmula para calificar los puntos de progreso y las hojas de puntuación de los equipos.

II. Al inicio del ejercicio de aprendizaje cooperativo

7. Anuncie a los miembros del equipo.
8. sponga los pupitres de tal manera que faciliten la interacción grupal.
9. Dé tiempo a los equipos para que ellos mismos elijan su nombre.
10. Anuncie y revise los lineamientos para el trabajo eficaz en equipo.
11. Ensaye las habilidades para el trabajo en equipo que sean nuevas o poco familiares.

III. Durante la clase

12. Establezca el objetivo de la clase. Gane la atención de los estudiantes.
13. Revise las habilidades de prerrequisito.
14. Enfatice el significado, la demostración.
15. Verifique la comprensión de los estudiantes y proporcióneles una práctica guiada.
16. Recuérdeles a los equipos que deben iniciar el trabajo resolviendo algunas de las preguntas de la hoja de trabajo juntos en voz alta y explicando las respuestas.
17. Circule de equipo en equipo para proporcionarles ayuda.
18. Elogie en silencio a los equipos que estén trabajando de manera productiva.
19. Use los nombres de los equipos con frecuencia.

20. Mantenga un nivel de ruido tolerable.
21. Modele técnicas eficaces para escuchar, hacer preguntas y ayudar.
22. Vuelva a dirigir las preguntas del estudiante hacia los compañeros en caso necesario.

IV. Después de la clase

23. Vea que se revisen los exámenes, y que se calculen los puntos de progreso y las calificaciones de los equipos tan pronto como sea posible.
24. Esté preparado para anunciar a los super-equipos, a los grandes equipos y a los buenos equipos en el momento prometido.
25. Si menciona el progreso de algún estudiante en particular, dele crédito a la ayuda que le prestó su equipo.
26. Emplee le retroalimentación del estudiante para hacer los ajustes a la clase o a los procedimientos cuando sea necesario.

Para muchos maestros es útil empezar a usar el aprendizaje cooperativo al mismo tiempo que alguno de sus colegas. Se pueden ofrecer ayuda mutua, entrenarse uno al otro, y aportar nuevas ideas.

Respuestas correctas para los ejercicios

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Equilibrar los equipos de aprendizaje

Las respuestas variarán. Los equipos deben tener dos niños y dos niñas; una mezcla racial equitativa; y un estudiante de alto rendimiento, uno de rendimiento bajo y dos de rendimiento medio. Un conjunto posible de equipos es el siguiente:

Equipo A: Sarah —mujer; blanca, estudiante de alto aprovechamiento; Andy —mujer; negra, estudiante de aprovechamiento regular; Stan —hombre, de otro origen étnico, estudiante de aprovechamiento regular; Jack —hombre blanco, estudiante de aprovechamiento bajo.

Equipo B: Eddy —hombre, de otro origen étnico, estudiante de alto aprovechamiento; Tammy —mujer; blanca, estudiante de aprovechamiento regular; Alvin —hombre, blanco, estudiante de aprovechamiento regular; Carol —mujer; de otro origen étnico, estudiante de aprovechamiento bajo.

Equipo C: Mary —mujer; negra, estudiante de alto aprovechamiento; Edgar —hombre, blanco, estudiante de aprovechamiento regular; Danielle —mujer; blanca, estudiante de aprovechamiento regular; Travis —hombre, negro, estudiante de aprovechamiento bajo.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Equipos de estudiantes para el aprendizaje

1. Las respuestas variarán. Un conjunto posible de equipos es el siguiente: Peter, Debra, Danny; Olivia, Ned, Mike; Hattie, Jenny, Isaac, Carl; Keith, Zelda, Kim; Elizabeth, Ed, Fred; Gertrude, Bernard, Alice; Auggie, Laurie, Colette.
2. Las respuestas variarán. La hoja de trabajo debe tener varios problemas en la forma de la pregunta (por ejemplo, aumento en el peso, aumento en el precio, costo más impuesto, incremento en el impuesto, incremento salarial, incremento en la producción). El examen debe tener diez preguntas parecidas. Cuando se discuta la construcción de la hoja de trabajo, se debe enfatizar la necesidad de que haya algunas preguntas para distribuir las demostraciones del dominio entre los miembros del equipo. Por ejemplo, escriba las primeras preguntas de modo tal que uno de los miembros del equipo convierta el porcentaje del problema a decimal, para que un segundo miembro calcule el porcentaje, y para que un tercero haga la suma del número original y del monto del aumento.
3. Los resultados son:

Equipo A

Miembro	Puntuación base (%)	Puntuación en la post-prueba (%)	Puntos de Progreso
Alice	90	92	10
Eliz.	80	95	20
Keith	70	69	10
Peter	40	49	10

Promedio de puntos de progreso: 12.5

Equipo B

Miembro	Puntuación base (%)	Puntuación en la post-prueba (%)	Puntos de Progreso
Auggie	95	85	0
Ed	85	90	10
Hattie	65	70	10
Olivia	50	55	10

Promedio de puntos de progreso: 7.5

Equipo C

Miembro	Puntuación base (%)	Puntuación en la post-prueba (%)	Puntos de Progreso
Bernard	90	100	30
Gertrude	85	94	10
Jenny	65	76	20
Ned	55	85	30

Promedio de puntos de progreso: 22.5

Equipo D

Miembro	Puntuación base (%)	Puntuación en la post-prueba (%)	Puntos de Progreso
Colette	95	84	0
Fred	80	70	0
Zelda	70	60	0
Mike	50	59	10
Debra	40	48	10

Promedio de puntos de progreso: 4

Equipo E

Miembro	Puntuación base (%)	Puntuación en la post-prueba (%)	Puntos de Progreso
Laurie	95	90	20
Kim	70	81	10
Isaac	60	73	20
Carl	60	72	20
Danny	45	52	10

Promedio de puntos de progreso: 16

Super-equipo — Equipo C; Gran equipo — Equipos A y E; Buen equipo — Equipo B.

4. Los puntos del torneo son:

Mesa 1			*Mesa 2*		
Peter	15	40	Olivia	19	40
Debra	17	60	Ned	17	20
Danny	14	20	Mike	20	60
Mesa 3			Mesa 4		
Hattie	20	20	Keith	25	60
Jenny	22	40	Zelda	24	40
Isaac	22	40	Kim	21	20
Carol	24	60			

Mesa 5			Mesa 6		
Elizabeth	22	20	Auggie	25	20
Ed	27	60	Laurie	26	40
Fred	25	40	Colette	28	60

Mesa 7		
Gertrude	27	60
Bernard	25	40
Alice	21	20

El ganador del torneo es el equipo de aprendizaje D —Colette, Fred, Zelda, Mike y Debra.

5. Las respuestas variarán.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Rompecabezas

Las respuestas variarán. Los ejemplos son:

1. Montañas, vías fluviales, desiertos, agricultura; variedades de cuencas; tipos de cultivo o usos de la agricultura; oportunidades de uso deseables.
2. Argumento, personajes, escenario, estilo.
3. Productores, consumidores, descomponedores; flora, fauna, hábitats.
4. Rusos, georgianos, ucranianos, serbios, cosacos, etc.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Investigación grupal

Objetivos de aprendizaje que se adaptan a la estrategia de Investigación grupal son:

1. Explicar las causas de la Guerra Civil.

   Describa la relevancia de la Scarlet Letter para la moralidad de la era colonial.

   Explicar cómo los contaminantes afectan al ambiente local.

   Describa a diez personajes que contribuyeron al bienestar de esta comunidad en los últimos cincuenta años.
2. Las respuestas variarán.
3. Las respuestas variarán. Los grupos deben ser heterogéneos.

Respuestas correctas para las pruebas de dominio

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del Objetivo 1

1. No, porque no hay responsabilidad individual. Para mejorar se puede incluir la necesidad de entregar reportes individuales o que cada uno de los miembros sea responsable de la presentación de una parte del reporte. Las respuestas variarán de manera apropiada.
2. Sí, los elementos necesarios están allí: objetivos grupales —reconocimiento para el equipo como "historiadores notables", responsabilidad individual —los estudiantes resuelven individualmente el examen, y tienen iguales oportunidades para alcanzar el éxito —el reconocimiento se basa en el progreso individual promedio.
3. No, porque no existen iguales oportunidades para alcanzar el éxito —el reconocimiento se basa en el aprovechamiento absoluto en lugar del progreso individual promedio. Los equipos que tienen promedios bajos de calificaciones al inicio, no tendrán tan buenas oportunidades para lograr una calificación de 80 o 90 como aquellos que inician con altos promedios.
4. No, porque no hay un objetivo grupal ni una recompensa para el equipo. Se recompensa a los individuos únicamente.
   1. Falso. El maestro presenta el material, usualmente por medio de la enseñanza directa.
   2. Verdadero.
   3. Falso. Los estudiantes también suelen cooperar en otras situaciones sociales.
   4. Falso. Se aplica el examen de manera individual.
   5. Verdadero.
   6. Falso. Las recompensas se basan en el progreso individual promedio.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio para el Objetivo 2

1. Los estudiantes atrasados son asignados a equipos diferentes.
2. Los estudiantes de alto aprovechamiento les pueden explicar a los demás las respuestas, o pueden ayudarles a practicar las que son correctas.
3. Sí.
4. Sí.
5. Los estudiantes discuten únicamente tareas académicas durante las clases.
6. Todos los estudiantes demuestran que poseen un dominio individual del material.
7. Cuando los estudiantes no pueden resolver solos un problema, primero consultan a sus compañeros de equipo, después a los miembros de otros equipos, *antes* de pedir ayuda al maestro.
8. Sí.
9. Los estudiantes no se ayudan entre sí en el cuestionario.
10. Sí.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del Objetivo 3

Ejercicio de formación de equipos

Nombre	Calificaciones en los exámenes	Género	Grupo étnico	Promedio	
Kim	98, 99, 97	M	Otro	98	
Gertrude	98, 97, 93	F	Blanco	96	
Peter	92, 91, 93	M	Negro	92	Alto
Danny	89, 87, 91	M	Blanco	89	
Elizabeth	87, 92, 85	F	Blanco	88	
Colette	83, 90, 79	F	Negro	84	
Ned	89, 83, 76	M	Blanco	83	
Hattie	78, 86, 79	F	Otro	81	Promedio
Carl	87, 65, 84	M	Negro	79	
Olivia	74, 82, 79	F	Negro	78	
Alice	78, 90, 67	F	Blanco	78	Miembros en quinto lugar
Ed	84, 72, 75	M	Otro	77	
Mike	78, 73, 80	M	Blanco	77	
Keith	75, 80, 64	M	Negro	73	
Auggie	65, 85, 70	M	Otro	73	Promedio
Isaac	86, 46, 74	M	Blanco	69	
Debra	54, 72, 65	F	Otro	64	
Laurie	34, 78, 65	F	Otro	59	
Jenny	55, 46, 75	F	Blanco	59	
Bernard	45, 70, 56	M	Blanco	57	Bajo
Zelda	67, 43, 54	F	Blanco	55	
Fred	56, 35, 65	M	Negro	52	

Equipos posibles:

Equipo A: Kim —hombre, otro grupo étnico; Colette —mujer; negra; Mike —hombre, blanco; Isaac —hombre, blanco; Laurie —mujer; otro grupo étnico.

Equipo B; Gert —mujer; blanca; Hettie —mujer; otro grupo étnico; Keith —hombre, negro; Bernard —hombre, blanco.

Equipo C: Peter —hombre, negro; Ned —hombre, blanco; Debra —mujer; otro grupo étnico; Jenny —mujer; blanca.

Equipo D: Danny —hombre, blanco; Carl —hombre, negro; Ed —hombre, otro grupo étnico; Alice —mujer; blanca; Zelda —mujer; blanca.

Equipo E: Elizabeth —mujer; blanca; Olivia —mujer; negra; Auggie —hombre, otro grupo étnico; Fred —hombre, negro.

Las respuestas variarán. Las características hombre y mujer; blanco, negro y otro grupo étnico; y estudiantes de aprovechamiento alto, promedio y bajo, se deben mezclar.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del Objetivo 4

1. a. No, no hay un reconocimiento para el equipo ni tampoco iguales oportunidades para lograr el éxito.
   b. Sí.
2. b, d, h
3. Las respuestas variarán. En cada uno de los equipos debe haber un estudiante de aprovechamiento alto, 2 de aprovechamiento promedio y 1 de aprovechamiento bajo; 1 o 2 muchachas; y 1 o 2 estudiantes blancos.
4. a. EEA b. Rompecabezas c. pequeños grupos d. IG
5. Las respuestas variarán.

Bibliografía adicional

Aronson, E., et al. *The Jigsaw Classroom* (Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1978).

Corno, L. "Teaching and self-regulated learning". En D. C. Berliner y B. V. Rosenshine, *Talks to Teachers* (Nueva York: Random House, 1987).

Sharan, S. y Y. Sharan. "Group Investigation: A Strategy for Expanding Cooperative Learning". Documento presentado en la First

Annual Mid-Atlantic Conference on Cooperative Learning, Annapolis, MD, 1987. (Primera Conferencia Anual del Medio Atlántico sobre aprendizaje grupal.)

Slavin, R. E. "Effects of Biracial Learning Teams on Cross-Racial Friendships". *Journal of Educational Psychology, 71*, 1979, pp. 381-387.

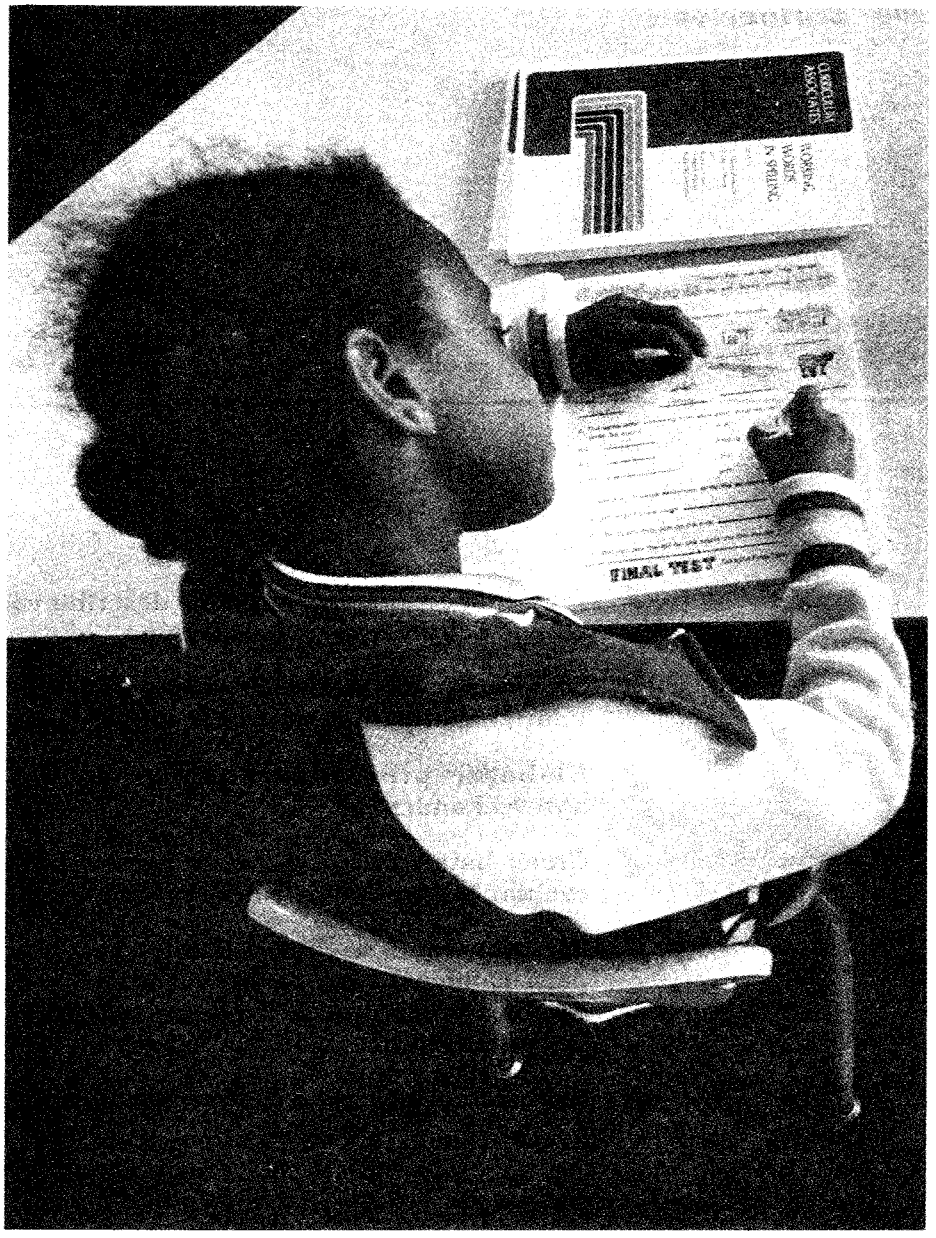
Slavin, R. E. "When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement?" *Psychological Bulletin, 94*, 1983, 429-445.

Slavin, R. E. "An Introduction to Cooperative Learning Research". En R. E. Slavin et al. (eds.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (Nueva York: Plenum, 1985).

Slavin, R. E. *Using Student Team Learning* (Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools, The Johns Hopkins University, 1987).

Trimbur, J. "Collaborative Learning and Teaching Writing". En B. W. McClelland y T. R. Donovan, *Perspercitves on Research on Scholarship in Composition* (Nueva York: Modern Languages Association, 1985).

Webb, N. "Small Group Problem-Solving: Peer Interaction and Learning". Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans, 1988.



10

Evaluación

Terry D. TenBrink

OBJETIVOS

1. Definir la *evaluación*, así como describir cada una de las cuatro etapas del proceso de evaluación
2. Seleccionar el instrumento apropiado para la recolección de información para la evaluación en el salón de clases
3. Elaborar preguntas eficaces para la evaluación del aprovechamiento
4. Crear listas de verificación y escalas de calificación para evaluar los productos y desempeños de los alumnos
5. Describir cómo se emplea la información pare evaluar; esto es, para calificar, para juzgar el progreso del estudiante y sus cambios de actitudes, así como la eficacia de su propia tarea de instrucción
6. Seleccionar y emplear instrumentos estandarizados

La evaluación educativa es útil únicamente si ayuda al educador (administrador, maestro, estudiante) a elaborar juicios y a tomar decisiones seguras en materia educativa. En este capítulo, usted aprenderá algunos de los principios básicos de la evaluación tal como se aplican a los problemas en el salón de clases. Este capítulo le puede ser de utilidad cuando se enfrente a la tarea de evaluar a sus alumnos. Sin embargo, yo lo animaría para que fuera mas allá de

este nivel de comprensión introductorio. Adquiera un texto básico acerca de las técnicas de evaluación en el aula. Practique las técnicas de elaboración de pruebas siempre que le sea posible. Aprenda de sus propios errores cuando empiece a evaluar a sus alumnos y aprenda a usar a la evaluación como una herramienta necesaria e importante para el maestro. Emplee a la evaluación para ayudarse a enseñar mejor y para ayudar a sus alumnos a aprender mejor.

OBJETIVO

1 Definir lo que es la evaluación, así como describir cada una de las cuatro etapas del proceso de evaluación

Actividad de aprendizaje 1.1

En los términos más simples, evaluar es darle un valor a algo —es juzgarlo. La formación de un juicio no es una acción independiente. Para juzgar, uno debe tener información. El acto de juzgar depende de este requisito previo, de la acción de obtener la información. El acto de formación de un juicio es en sí mismo un requisito previo para una acción que representa un paso adelante: la toma de decisiones. Por lo tanto, la *evaluación*, el proceso de formación de juicios, depende de la recolección de información y lleva a la toma de decisiones. Se puede ilustrar de esta manera:

obtención de información → formación de juicios → toma de decisiones

O de esta otra:

La *evaluación* es el proceso de obtención de información y del empleo de la misma para formar juicios que, a su vez, se usan para la toma de decisiones.

La definición claramente especifica las interrelaciones entre las diferentes etapas del proceso de evaluación; y aún, también indica claramente el papel central de la formación de juicios. Si usted no se ha formado un juicio, no ha evaluado.

Es importante que comprenda el proceso de evaluación *total*. Por lo tanto, se ampliará esta definición. Hasta ahora, es obvio que

la evaluación implica por lo menos tres etapas: la obtención de información, la formación de juicios y el empleo de estos juicios para tomar decisiones. Si se añade una etapa de preparación y se amplía un poco la última etapa, se obtienen las siguientes cuatro etapas:

El proceso de evaluación

Etapa 1: Preparación para la evaluación
Etapa 2: Obtención de la información necesaria
Etapa 3: Formación de juicios
Etapa 4: Empleo de los juicios en la toma de decisiones y en la preparación de los reportes de evaluación

A continuación se observará una situación de enseñanza-aprendizaje un tanto típica. Note cómo esta maestra avanza a través de estas cuatro etapas cuando intenta hacer más eficaz la enseñanza que imparte.

Etapa 1. Preparación para la evaluación. Bonnie, una maestra de tercer grado, está preocupada por Billy. Parece que éste tiene problemas en la lectura. Bonnie se pregunta por cuánto tiempo él será capaz de trabajar en el grupo de lectura en el que está. Se pregunta si debe o no pasarlo a un equipo más lento. Quizá haya algo que pueda hacer para ayudarlo —algún trabajo extra, por ejemplo, o algo más de atención. Ella decide que necesita más información antes de poder juzgar con precisión el nivel de aprovechamiento de Billy en lectura. Después de determinar el tipo de información que necesita (por ejemplo, información acerca del tipo de errores que comete cuando lee en voz alta, el uso que hace Billy de diferentes técnicas de ataque verbal, los intereses del muchacho), Bonnie determina cuándo y cómo obtener dicha información.

Etapa 2. Obtención de la información necesaria. Durante un período que abarca varios días, Bonnie obtiene una gran cantidad de información acerca de Billy. Le aplica una prueba estandarizada

de lectura, lo escucha leer en voz alta, registra cuidadosamente los errores que comete y lo observa a lo largo del día, en busca de patrones de conducta que le puedan indicar las actitudes particulares que él tiene frente a diferentes materias.

Etapa 3. Formación de juicios. Después de analizar toda la información que obtuvo, Bonnie llega a las siguientes conclusiones:

Billy no es capaz de leer el material de lectura que se elabora para un nivel de tercer grado.
Billy lee cómodamente sólo el material que se escribe para un nivel de segundo grado o más bajo.
La debilidad fundamental de Billy recae en el área de las técnicas de las palabras.
Billy no tiene un problema de comprensión. Comprende lo que se le lee.
A Billy le gustan sus compañeros de equipo.
A Billy le divierten las historias de tercer grado.

Etapa 4. Uso de juicios en la toma de decisiones y en la preparación de los reportes de evaluación. Sobre la base de sus juicios, Bonnie decide que debe dejar a Billy en su actual equipo de lectura. Asimismo, decide llevar a cabo las siguientes acciones:

Preparar una lista de verificación acerca de las técnicas de las palabras.
Enseñarle sistemáticamente a Billy dichas técnicas sobre una base de uno a uno.
Continuar leyéndole historias a Billy para que no pierda sus habilidades de comprensión.
Hacer que Billy señale cada una de las técnicas de las palabras de ataque conforme demuestre que es competente en las mismas.

Una vez que tomó estas decisiones, Bonnie escribe un breve resumen de sus juicios, y anota las acciones que planea realizar. Las clasificó en su propio archivo para tomarlas como referencia en el futuro. Asimismo, hizo una visita a los padres de Billy y compartió sus investigaciones con ellos. Les pidió su cooperación, que lo estimularan y elogiaran bastante y que lo apoyaran en su lucha para superar las deficiencias que ella había descubierto.

Observe las características clave de cada una de las etapas

1. *Etapa 1. Preparación.* Determinar el tipo de información que se necesita y decidir cómo y cuándo obtenerla.
2. *Etapa 2. Recolección de información.* Obtener diferentes tipos de información de la manera más precisa que sea posible.
3. *Etapa 3. Formación de juicios.* Los juicios se hacen por mediante la comparación de la información para seleccionar los criterios.
4. *Etapa 4. Toma de decisiones y elaboración de reportes.* Registro de resultados significativos y determinación de los cursos apropiados de acción.

Actividad de aprendizaje 1.2

Platique con un maestro acerca de cómo es que él decide qué enseñar, cuándo enseñarlo y cómo enseñarlo. Sondee respuestas específicas. Trate de identificar las diferentes etapas en el proceso de evaluación conforme el maestro le explique las decisiones que toma. ¿Podría emplear la terminología de este capítulo para explicar lo que el maestro ha hecho?

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 1 Definir lo que es la evaluación, así como describir cada una de las cuatro etapas del proceso de evaluación

1. Dé una breve definición de evaluación.
2. Enliste las cuatro etapas del proceso de evaluación. Describa brevemente cada una de las mismas. Use ejemplos provenientes de situaciones en el aula para hacer claras sus descripciones.

OBJETIVO 2 Seleccionar instrumentos apropiados para la recolección de información para la evaluación en el salón de clases

Actividad de aprendizaje 2

El primer paso en la preparación para la evaluación consiste en determinar lo que usted va a evaluar, así como el tipo de información que necesitará para tal efecto[1]. Una vez que esto se haya determinado, estará listo para elegir una herramienta para obtener esa información. Aquí están presentes dos pasos 1) determinar la técnica de recolección de información que usted desea usar y 2) seleccionar el tipo de instrumento que se debe emplear.

Paso 1. Elección de una técnica apropiada

Existen cuatro técnicas diferentes que los maestros emplean en el aula para obtener información acerca de sí mismos y de sus alumnos: la investigación, la observación, el análisis y la aplicación de exámenes. Investigar es preguntar. Siempre que usted desee saber cuáles son las opiniones, los sentimientos, los intereses, los gustos y lo que no le gusta a una persona, pregúntele a ella. Los maestros eficaces les preguntan siempre a sus alumnos cómo se sienten conforme avanza el curso o la clase. Conocen el valor de la información que se obtiene por medio de la investigación. Los maestros hacen observaciones cuando ven, escuchan, sienten o emplean cualquier otro de los sentidos para conocer lo que está sucediendo en el aula. Las observaciones acerca del desempeño del estudiante, de los patrones de sus hábitos y de sus interacciones interpersonales, proporcionan al maestro información de gran utilidad. El análisis es el proceso de descomposición de algo en las partes que lo componen. Por ejemplo, un maestro puede analizar un trabajo de matemáticas para descubrir los tipos de errores que los estudiantes cometen, o un maestro de educación vocacional puede analizar una mesa de café que realizó un alumno del taller de carpintería para evaluar el proyecto de acuerdo con el diseño, la construcción en su conjunto y el acabado de la mesa. La aplicación de exámenes se usa siempre que hay una situación común a la cual todos los estudiantes responden (por ejemplo, una pregunta de examen), un conjunto común de instrucciones que gobiernan las respuestas de los estudiantes, un conjunto de reglas para calificar las respuestas, y una

descripción (generalmente numérica) del desempeño de cada uno de los estudiantes —una calificación.

En la siguiente tabla se comparan estas cuatro técnicas. Estudie la tabla y después intente realizar el ejercicio que se presenta.

Resumen de las principales características de las cuatro técnicas para la recolección de información*

	Interrogatorio	Observación	Análisis	Aplicación de exámenes
Tipo de información que se puede obtener	Opiniones Auto-percepciones Juicios subjetivos Afectos (especialmente actitudes) Percepciones sociales	Desempeño o productos finales de algún desempeño Afectos (especialmente reacciones emocionales) Habilidades psicomotoras de interacción social Conducta típica	Resultados de aprendizaje durante el proceso de aprendizaje (objetivos intermedios) Habilidades cognoscitivas y psicomotoras Algunos resultados afectivos	Actitud y aprovechamiento Objetivos terminales Resultados cognoscitivos Desempeño máximo
Objetividad	Objetividad mínima Altamente sujeto a los prejuicios y al error	Subjetivo, pero puede ser objetivo si la construcción y el uso de los instrumentos se hace de manera cuidadosa	Objetivo pero no estable a lo largo del tiempo	Objetividad y confiabilidad máximas
Costo	Barato, pero puede consumir tiempo	Barato, pero consume tiempo	Muy barato El tiempo de preparación es un tanto prolongado pero crucial	El más caro, pero la mayoría de la información se obtiene por unidad de tiempo

*Terry D. TenBrink, Evaluation: A Practical Guide for Teacher (Nueva York: McGraw-Hill, 1974), p. 140. ©1974 por McGraw-Hill Book Co. Bajo permiso de McGraw-Hill Book Company.

Ejercicio

Elección de una técnica de evaluación

Para cada una de las siguientes preguntas, decida cuál sería la técnica de evaluación más útil. Use las siguientes claves: *A*, investigación; *B*, observación; *C*, análisis; *D*, aplicación de exámenes.

1. ¿Qué tipo de errores comete Sally cuando lee en voz alta?
2. ¿Qué tan bien puede leer Sammy?
3. ¿Cuál es la actitud de George hacia las matemáticas?
4. ¿Por qué Ernest no termina su libro de trabajo durante la clase de ortografía?
5. ¿Cuál es el nivel de lectura promedio de este grupo?
6. ¿Quiénes son los amigos de Johnny?
7. ¿Cuáles son los errores más frecuentes en los problemas con divisiones largas?
8. ¿Qué tan bien aprendieron los estudiantes los conceptos del Capítulo 7?
9. ¿Qué tan bien interactúa Mary con sus compañeros durante el recreo?
10. ¿Cuáles son los principales errores que comete Kevin en la escritura?

Paso 2. Selección del mejor instrumento para obtener la información que usted necesita

Una vez que usted ha seleccionado una técnica apropiada para la recolección de información, debe elegir el tipo de instrumento que usará para tal efecto. Una técnica para la recolección de información es un *procedimiento* que sirve para obtener información. Un instrumento para la recolección de información es una *herramienta* que uno usa para ayudarse a obtener o recolectar información. Se examinarán brevemente cuatro tipos básicos de instrumentos: los exámenes, las listas de verificación, las escalas de calificación y los cuestionarios.

Un *examen* es un instrumento que presenta una situación común frente a la cual todos los estudiantes responden, un conjunto común de instrucciones y un conjunto común de reglas para examinar las respuestas de los estudiantes. Los exámenes se emplean fundamentalmente para determinar la aptitud y el aprovechamiento. Cuando uno quiere saber qué tanto sabe un estudiante, o qué tan bien puede desempeñar ciertas habilidades, un examen es un instrumento apropiado para ello. La mayoría de los exámenes para el aula son construidos por el maestro y para hablar de ellos se hace referencia a los *exámenes que elabora el maestro* o *exámenes en el aula* para distinguirlos de los exámenes o *pruebas estandarizadas*. Las instrucciones que se presentan en este último tipo de exámenes deben estar cuidadosamente estandarizadas para que todos y cada uno de los que lo resuelven lo hagan bajo condiciones similares. Los editores de exámenes desarrollan y venden la mayoría de las pruebas estandarizadas, las cuales se han desarrollado, probado, revisado, estandarizado y evaluado cuidadosamente para obtener confiabilidad y validez en las mismas.

Una *lista de verificación* es básicamente una lista de criterios (o de "cosas que hay que buscar") para evaluar algún desempeño o producto final. Uno emplea una lista de verificación para revisar simplemente aquellos criterios que están presentes. Por ejemplo, uno puede emplear una lista de verificación para asegurarse de que un estudiante ha estudiado todas las rutinas en un programa de ejercicios, o se puede revisar una lista de criterios para un discurso eficaz como un indicador de lo que un alumno hizo correctamente cuando realizaba un discurso con fines de información. Siempre que sea útil saber si una característica importante está presente o no en un desempeño (o si se encuentra en algún producto final), una lista de verificación puede ser un instrumento apropiado.

Si se desea calificar la calidad de un desempeño o de un producto final, una *escala de calificación* sería el instrumento que se usaría. Se puede juzgar un discurso, por ejemplo, a través de los gestos que se usan o no. Pero si se desea determinar la calidad de los gestos (si fueron buenos, justos, pobres, etc.), se puede emplear una escala de calificación. Una escala de calificación proporciona una escala de valores que describen a alguien o a algo que se va a evaluar. Los cuestionarios son útiles especialmente cuando se trata de obtener opiniones y de conocer sentimientos e intereses. Se pueden emplear cuando uno no está seguro del tipo de respuestas que se pueden obtener.

En la siguiente tabla se subrayan las ventajas y las desventajas de cada uno de estos tipos de instrumentos. Nuevamente, estudie cuidadosamente la tabla y después realice el ejercicio para tratar de seleccionar un instrumento apropiado.

Ventajas y desventajas de cada uno de los tipos de instrumentos para la recolección de información

Tipo de instrumento	Ventaja	Desventaja
Pruebas estandarizadas: se utilizan cuando se necesita información precisa.	Usualmente están bien desarrolladas y son confiables. Incluyen normas para comparar el desempeño de un grupo o de un individuo.	Con frecuencia no miden exactamente lo que se enseñó. Son caras, Son limitadas en relación a lo que miden.
Pruebas elaboradas por el maestro: se usan de manera rutinaria como una forma de obtener información acerca del aprovechamiento de los alumnos.	Usualmente miden exactamente lo que se ha enseñado. son baratas. Se pueden construir conforme las necesidades lo demanden.	No hay normas disponibles más allá del grupo. Con frecuencia no son confiables. Requieren bastante tiempo para su elaboración.
Listas de verificación: se usan para dirigir las observaciones.	Son útiles para mantener las observaciones centradas en los puntos claves o en las conductas críticas.	Únicamente miden la presencia o la ausencia de un rasgo o de una conducta.
Escalas de calificación: se usan para juzgar la calidad de una ejecución.	Permiten el empleo de los datos observacionales para elaborar juicios cualitativos y cuantitativos.	Consumen tiempo y esfuerzo en su construcción. Se puede dificultar su uso si son demasiado complejas.
Cuestionarios: se usan para investigar sentimientos, opiniones e intereses.	Mantienen centrada la investigación y ayudan al maestro a obtener la misma información de cada uno de los estudiantes.	Consumen tiempo y esfuerzo en su construcción. Son Difíciles de calificar —no hay respuestas correctas únicas y en consecuencia es difícil resumir los datos.

Ejercicio

Selección de un instrumento para la recolección de información

Lea cada una de las situaciones de aula que se presentan a continuación. Primero decida cuál sería la técnica que se usaría (investigación, observación, análisis, aplicación de exámenes) y después escriba cuál sería el instrumento que usted emplearía y por qué. Compare sus respuestas con las de sus pares y con las que se presentan en la sección de Respuestas correctas correspondiente.

1. Una maestra de segundo grado desea saber si sus alumnos saben ahora cómo hacer las vocales en letra cursiva.
2. Un maestro de ciencias sociales en la preparatoria quiere saber cómo se sienten sus estudiantes con respecto a los resultados de las últimas elecciones.
3. Un maestro de cuarto grado quiere saber qué tan bien se compara su grupo con los otros grupos de cuarto grado en cuanto a su aprovechamiento en las materias básicas: lectura, escritura, aritmética.
4. Un maestro de octavo grado les acaba de enseñar a sus alumnos a calcular el volumen de un cubo y desea saber qué tan bien han aprendido esta habilidad.
5. Una maestra de música desea ordenar por rangos a sus alumnos que tocan el clarinete para que pueda asignarles sus sillas en la banda.
6. Un maestro de taller quiere asegurarse de que todos sus alumnos siguen las precauciones de seguridad cuando operan la sierra de brazo radial.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 2 Seleccionar instrumentos apropiados de recolección de información para la evaluación en el salón de clases

Para cada una de las situaciones que se describen en las siguientes preguntas, determine la mejor técnica y/o instrumento que se puede usar.

1. Una maestra de quinto grado quiere preguntarles a todos sus alumnos cómo se sienten con respecto a cada una de las materias que están estudiando.
   a. Aplicación de exámenes — examen en el aula
   b. Observación — cuestionario
   c. Investigación — escala de puntuación
   d. Investigación — cuestionario
2. Una maestra de matemáticas de preparatoria quiere saber si su grupo está listo para pasar a la siguiente unidad. Para medir el nivel de aprovechamiento de sus alumnos, ella puede usar:
   a. Un examen en el aula
   b. Una prueba estandarizada
   c. Una lista de verificación
   d. Una escala de puntuación

3. El inspector de la escuela desea obtener un cuadro completo del nivel de aprovechamiento en cada uno de los grupos del sistema escolar.
   a. Una lista de verificación
   b. Un examen en el aula
   c. Una prueba estandarizada
   d. Una escala de puntuación

4. Una maestra de oratoria pretende mejorar su habilidad para juzgar los discursos improvisados.
   a. Análisis
   b. Observación
   c. Aplicación de un examen
   d. Investigación

5. Una maestra de Inglés examina cuidadosamente el tema de cada uno de sus alumnos para que pueda formarse una idea de la fortaleza y la debilidad de cada persona en particular en escritura.
   a. Análisis — lista de verificación
   b. Análisis — aplicación de un examen
   c. Investigación — lista de verificación
   d. Investigación — aplicación de un examen

6. Para determinar las aptitudes académicas para ubicar a los alumnos en programas especiales, uno debe usar:
   a. Una escala de puntuación
   b. Una lista de verificación
   c. Un examen en el aula
   d. Una prueba estandarizada

OBJETIVO 3 Elaborar preguntas eficaces para la evaluación del aprovechamiento

Actividad de aprendizaje 3.1

El primer paso para la construcción de un examen es determinar qué es lo que usted intenta examinar y cuál es el tipo de pregunta o reactivo que se adapta mejor para evaluar dicho tipo de información. Muchos exámenes en el aula se emplean para medir los resultados del aprendizaje. Las mejores proposiciones de los resultados del aprendizaje son los objetivos instruccionales. Como puede usted recordar de la discusión que se presentó en el Capítulo 3, los

objetivos instruccionales definen claramente, en términos observables, el logro que uno espera en sus alumnos, asimismo, se enfatizó la elección correcta de los verbos cuando se elaboran dichos objetivos. El verbo debe describir con precisión el tipo de respuesta que usted espera que el estudiante realice con respecto al contenido de una materia en particular. Si el verbo que se emplea en un objetivo instruccional cumple este requisito, es un asunto relativamente fácil la determinación del tipo de reactivo que usted debe emplear. Por ejemplo, suponga que desea saber si sus alumnos dominan los siguientes objetivos:

Enlistar los nombres de los primeros diez presidentes de los Estados Unidos

Describir las principales aportaciones de Washington y de Lincoln

Explicar los cambios que ocurren cuando un partido político diferente toma el control en el Congreso

Obviamente el primer objetivo requiere de una pregunta de respuesta breve en la cual se le pregunte al estudiante la lista de nombres. Los otros dos objetivos se evaluarían mejor con una pregunta de ensayo, porque el estudiante debe describir o explicar lo cual no se puede hacer en una prueba objetiva con reactivos tales como son los de verdadero/falso o de elección múltiple. ¿Cuáles son los tipos de objetivos de aprendizaje que se miden mejor con los reactivos de las pruebas objetivas (verdadero/falso, apareamiento, elección múltiple)? Estos tipos de reactivos se adaptan mejor para medir los resultados de aprendizaje para los cuales el estudiante debe ser capaz de elegir entre diferentes alternativas. Por ejemplo:

Elegir la palabra que mejor describa los sentimientos del autor

Seleccionar la oración que mejor represente la posición democrática

Identificar el lenguaje emotivo en un párrafo

Determinar cuál de los diferentes experimentos tendría mayores probabilidades de proporcionar la información necesaria para un investigador en particular

Observe que cada uno de estos objetivos se puede medir fácilmente con una prueba objetiva; sin embargo, también es posible medir algunos de ellos con algún otro tipo de reactivo. Por ejemplo, el tercer objetivo de la lista (identificar el lenguaje emotivo) se puede medir con diferentes tipos de reactivos:

1. *Verdadero/Falso*: La proposición que se subrayó en el párrafo anterior corresponde al lenguaje emotivo.

2. *Elección múltiple*: ¿Cuál de las siguientes oraciones (conforme se enumeraron en el párrafo anterior) representa un lenguaje emotivo?
   a) Oración 2 c) Oración 6
   b) Oración 3 d) Oración 9
3. *Respuesta breve*: Escoja tres proposiciones emotivas en el párrafo anterior y escríbalas en su hoja de examen.

Puede usted ver fácilmente que el primer paso para seleccionar el tipo de reactivo que se debe usar consiste en examinar los objetivos instruccionales. Sin embargo, con frecuencia hay diferentes posibilidades entre las cuales elegir. En consecuencia, se debe tomar en cuenta otros elementos. En la siguiente tabla se subrayan las ventajas y las desventajas de los tipos principales de reactivos. Estudie cuidadosamente esta tabla y después intente resolver el ejercicio que se presenta a continuación de la misma.

Ventajas y desventajas de diferentes tipos de reactivos para los exámenes

Tipo	Ventajas	Desventajas
Respuesta breve	Pueden evaluar muchos datos en un tiempo breve. son bastante fáciles de calificar. Son formatos excelentes para las matemáticas. Evalúan la memoria.	Es difícil medir el aprendizaje complejo. Con frecuencia son ambiguos.
Ensayo	Pueden evaluar el aprendizaje complejo. Pueden evaluar el proceso de pensamiento y la creatividad.	Es difícil calificarlas con objetividad. Consumen una gran cantidad de tiempo. Son subjetivas.
Verdadero/falso	Evalúan la mayoría de los datos en el tiempo más corto. Son fáciles de calificar. Evalúan el reconocimiento. Son objetivas.	Es difícil medir el aprendizaje complejo. Es difícil elaborar reactivos confiables. La respuesta correcta es susceptible de adivinarse.
Apareamiento	Son excelentes para evaluar las asociaciones y el reconocimiento de datos. Aunque son breves, pueden evaluar el aprendizaje complejo (especialmente los conceptos). Son objetivas.	Es difícil escribir reactivos eficaces. Se prestan al proceso de eliminación.
Elección múltiple	Pueden evaluar el aprendizaje en todos los niveles de complejidad. Pueden ser altamente confiables y objetivos. Pueden evaluar un amplio conocimiento base en un breve tiempo. Son fáciles de calificar.	Son difíciles de elaborar. De alguna manera las respuestas correctas son susceptibles de adivinarse.

EJERCICIO

Selección del tipo de reactivo

Para cada uno de los siguientes resultados de aprendizaje, determine el tipo de reactivo que usted emplearía y explique brevemente sus razones de la elección.

1. Explicar el valor que tiene el uso de verbos activos y fuertes en la elaboración de los párrafos.
2. Enlistar los pasos que se siguen en el procesamiento de una película.
3. Seleccionar, entre diferentes alternativas, la mejor manera de introducir un nuevo tema.
4. Discutir las implicaciones de la nueva moralidad.
5. Escribir los nombres de por lo menos cinco generales de la Segunda Guerra Mundial.
6. Elegir la causa más probable de un mal funcionamiento determinado en un motor.
7. Reconocer cada una de las principales partes del discurso.

Elaboración de reactivos para las pruebas

Elaboración de preguntas de ensayo

El secreto para escribir reactivos eficaces consiste en ser lo más claro y conciso que sea posible. No trate de confundir al estudiante. Examine cada uno de los resultados del aprendizaje (objetivos instruccionales) de la manera más directa que le sea posible. Cuando lea una pregunta de examen, un estudiante debe comprender exactamente qué es lo que se le está preguntando. Si el alumno conoce el material, debe ser capaz de responder correctamente la pregunta.

La objetividad que acompaña a un reactivo que se escribe de esta manera, es algo especialmente difícil de obtener cuando se elaboran y se califican las preguntas de ensayo. Sin embargo, si se

basan en los siguientes lineamientos usted será capaz de elaborar preguntas de ensayo bien escritas.

Lineamientos para la elaboración de preguntas de ensayo

1. Asegúrese de que su pregunta realmente examina el objetivo de aprendizaje que interesa.
2. En cada pregunta de ensayo se deben incluir:
   a) Una proposición clara del problema
   b) Cualquier restricción en la respuesta
3. Para cada pregunta, construya un modelo de respuesta. Este último debe incluir:
   a) El contenido de la respuesta ideal
   b) Cualesquiera características organizacionales importantes que uno debe esperar en la respuesta ideal

Una vez que usted esté seguro de que una pregunta de ensayo es el tipo de reactivo que desea usar, necesita formular la pregunta de tal modo que cada uno de los estudiantes que la lea interprete de la misma manera lo que se espera en la respuesta. *No* es necesario que cada uno de los estudiantes sea capaz de responder a la pregunta; sin embargo, cada uno de ellos deberá saber lo que se le está preguntando. Este criterio para elaborar correctamente una pregunta de ensayo es fácil de conseguir si usted:

1. Usa un lenguaje claro y conciso.
2. Precisa cualquier restricción que desea darle a la respuesta.

Examine los siguientes conjuntos de preguntas. Observe que las preguntas más fáciles de comprender son más cortas, contienen un lenguaje más simple, implican estructuras gramaticales simples y no incluyen palabrería extraña.

Conjunto A

Clara: Describa una cuña y enliste tres o cuatro de sus usos.

No tan clara: Explique lo que es una cuña así como su funcionamiento con algunos ejemplos.

Confusa por completo: Elabore un párrafo descriptivo en relación a una cuña y a su utilidad funcional.

Conjunto B

Clara: Explique porqué ciertas sustancias químicas deben mezclarse siempre en un cierto orden.

Ambigua: La explosión de las sustancias químicas puede ser peligrosa y no debe suceder. ¿Cómo evitaría esto?

Imposible: Algunas veces ocurren reacciones que son potencialmente volátiles cuando no se mantiene el orden apropiado al mezclar ciertas sustancias químicas. ¿Puede usted explicar esto?

El empleo de un lenguaje claro y conciso no es suficiente. Una pregunta de ensayo eficaz también debe indicar el nivel de especificidad que usted espera en la respuesta. Debe hacerle saber al estudiante si las opiniones son aceptables o no, si se pueden justificar o no los argumentos y si se necesitan o no referencias. Se debe indicar al estudiante con cuánta libertad cuenta para responder. Observe, por ejemplo, la siguiente pregunta de ensayo:

Discuta las diferentes propiedades del agua.

Es cierto que el lenguaje de esta pregunta es claro y conciso. Pero, ¿cuál tipo de respuesta sería aceptable? ¿Se podría considerar como una respuesta aceptable, "el agua sabe bien y lo moja cuando usted se mete en ella"? Tal vez. Sólo el autor de la pregunta lo sabe. Observe las siguientes alternativas para la elaboración de la pregunta. Cada una de ellas impone restricciones ligeramente diferentes a las respuestas de los estudiantes y cada una de ellas es mejor que la pregunta original a causa de las restricciones que se le añadieron.

Describa lo que le sucede al agua si se le expone a temperaturas extremas.

Enliste las propiedades químicas del agua.

Enliste las propiedades nutricionales que tiene beber agua.

¿Por qué varía enormemente el sabor del agua de un lugar a otro?

Enliste y describa brevemente cinco maneras en las cuales el agua ayuda a sostener la vida.

Observe que cada una de estas preguntas requiere claramente de un tipo de respuesta diferente.

Observe también que son muy variadas las formas en las que uno puede restringir o darle forma a la respuesta del alumno.

Ahora intente elaborar preguntas de ensayo, mediante el siguiente ejercicio.

EJERCICIO

Elaboración de preguntas de ensayo

Escriba dos preguntas de ensayo. Una debe ser una pregunta abierta. En la segunda debe ponerle restricciones a la respuesta que se le pide al estudiante.

1. Escriba una pregunta abierta con pocas restricciones.
2. Escriba una pregunta de ensayo que restrinja o limite la respuesta del estudiante en alguna de las siguientes formas.
   a) Limite la cantidad de tiempo para responder, o el número de palabras que se pueden usar en la respuesta.
   b) Limite el tema a ciertos subtemas específicos.
   c) Le pida al estudiante que se centre en un aspecto del tema.
   d) Restrinja la respuesta a un sólo punto de vista.

Las preguntas de ensayo bien elaboradas ayudarán a los estudiantes a responder con mayor facilidad *y* al maestro a calificar más fácilmente. El mayor problema que presentan las pruebas de ensayo radica en que es muy difícil calificarlas de manera objetiva. Este problema se puede reducir enormemente si se desarrolla un modelo de respuesta y se usa como guía cuando se califican las respuestas de los estudiantes. Existen dos consideraciones fundamentales que se deben tomar en cuenta cuando se elabora un modelo de respuesta:

1. Todo el contenido se debe incluir que sea importante en el modelo de respuesta.
2. Se deben especificar todas las características organizacionales que se podrían esperar en una respuesta comprensiva.

EJERCICIO

Construcción de un modelo de respuesta

Escriba dos o tres preguntas de ensayo con diferentes grados de libertad. Después escriba un modelo de respuesta para cada una de ellas.

Primero que nada, un modelo de respuesta debe contener cualquier elemento de contenido que usted espera encontrar en las respuestas de los estudiantes. Cuando compare la respuesta del estudiante con el modelo de respuesta, todo lo que usted tiene que hacer es revisar la primera para ver si incluye o no los aspectos que se enlistaron como importantes en cuanto a contenido en el modelo de respuesta. Los tipos de cosas que uno debe enlistar en un modelo de respuesta son: datos, conceptos, principios y soluciones aceptables para los problemas. A continuación se presentan dos modelos de respuesta. El primero corresponde a una pregunta de ensayo que fundamentalmente requiere de datos en la respuesta; el segundo pide un tipo específico de respuesta, pero le permite al estudiante alguna libertad en cuanto al contenido particular que se discute.

Ejemplo de un modelo de respuesta para una pregunta de ensayo que se refiere a datos

Pregunta: Describa los pasos que se deben seguir para revelar una película en blanco y negro.

Modelo de respuesta: En la respuesta de los estudiantes se debe incluir la siguiente información.

Paso 1: En un cuarto obscuro (únicamente con luz roja), se monta el rollo en el carrete, se sostiene la película por las orillas, se verifica que las superficies de la misma no se toquen unas a otras.

Paso 2: Se coloca el carrete en el tanque de revelado y se cubre con una tapa ligera y hermética.

Paso 3: Se humedece el rollo, etc.

Ejemplo de un modelo de respuesta para una pregunta de ensayo en la que se permite cierta libertad en el contenido

Pregunta: Defender *o* refutar la siguiente proposición: Las guerras civiles son necesarias para el crecimiento de un país en desarrollo. Citar las razones del propio argumento y usar ejemplos históricos para ayudar a la opinión que cada quien sustente.

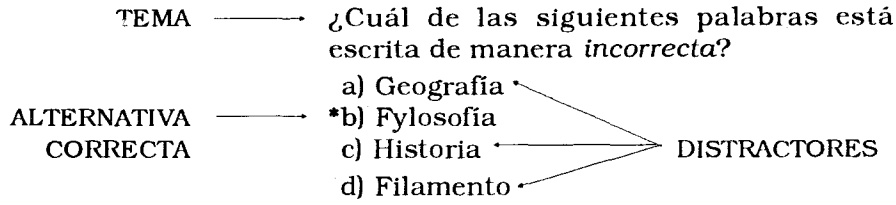
Modelo de respuesta: Todas las respuestas, independientemente de la posición que se adopte, deben incluir: 1) una proposición clara de la propia posición, 2) por lo menos cinco razones lógicas, 3) por lo menos cuatro ejemplos históricos que apoyen *claramente* las razones que se argumentan.

Observe que en el segundo ejemplo, el estudiante tiene gran libertad para escoger lo que se va a discutir, pero se establecen

ciertas restricciones en el *tipo* de información que se debe incluir en la respuesta. En algunas preguntas de ensayo, el orden en el cual se incluyen los temas en la respuesta puede ser importante. En otras preguntas se puede requerir que se desarrolle cuidadosamente cierta lógica y el contenido específico tiene menos importancia. Solamente recuerde esta regla básica: en un modelo de respuesta se deben subrayar las características que mejor reflejan el resultado de aprendizaje que se pretende medir por medio de la pregunta de ensayo.

Elaboración de preguntas de elección múltiple

Quizá el tipo de reactivo que se usa con mayor frecuencia sea el de las preguntas de elección múltiple. Para hacer más fácil la plática alrededor de este tipo de reactivos, se han desarrollado nombres para cada una de las partes que los componen:



El reactivo de elección múltiple es el más versátil de todos. Con este tipo de reactivo se pueden hacer preguntas en casi todos los niveles de comprensión y con un alto grado de confiabilidad. Sin embargo, para que sea una medida confiable y válida para un resultado de aprendizaje, un reactivo de opción múltiple debe cumplir con los siguientes criterios:

1. Presentar un único problema o pregunta
2. Medir un resultado de aprendizaje que se puede examinar mediante la selección de una respuesta correcta o de la mejor respuesta entre varias alternativas
3. Incluir alternativas que sean concisas —la mayor parte de la información del reactivo se presenta en el tema
4. Incluir alternativas que se parezcan en los términos, en el estilo de escritura, en amplitud, etc.
5. Incluir alternativas que sigan lógica y gramaticalmente al tema

6. Incluir distractores que sean plausibles pero incorrectos.

A continuación se examinarán algunos reactivos de elección múltiple para verificar si cumplen los criterios que se enlistaron. Después se le dará a usted la oportunidad para evaluar algunos reactivos y para elaborar otros.

Ejemplos de reactivos de elección múltiple

Reactivo pobre: Las alternativas son demasiado amplias y la pregunta no es clara.

1. Los alimentos congelados
   a) Se pueden congelar rápidamente y después almacenar a cero grados y únicamente entonces durante períodos determinados
   b) Tienen más sabor que cualquier otro tipo de alimentos procesados
   c) Siempre se deben blanquear y lavar antes de empacarse para congelarse
   d) Se pueden almacenar a 28° o menos si se empacan y sellan apropiadamente

Mejorado: La pregunta se hace más clara y las alternativas se hacen más breves.

1. ¿Qué es lo más importante para que los alimentos congelados se puedan almacenar durante mucho tiempo?
   a) La temperatura a 0°
   b) Los empaques herméticos
   c) Blanquear los alimentos antes de congelarlos
   d) La selección de los alimentos que se van a congelar

Reactivo pobre: Las alternativas no siguen gramaticalmente al tema.

1. Los elementos constituyentes del aire que son esenciales para la vida de las plantas son
   a) Oxígeno y nitrógeno
   b) Monóxido de carbono
   c) Nitrógeno y yodo
   d) Agua

Mejorado: Todas las alternativas se establecen en plural, y se acorta el tema de la pregunta.

1. ¿Cuál de los siguientes pares de elementos es esencial para la vida de las plantas?

a) El oxígeno y el nitrógeno
b) El óxido de carbono y el yodo
c) El polietilo y el agua
d) El agua y el monóxido de carbono

Mejorado: Todas las alternativas se establecen en singular.

1. ¿Cuál de los siguientes elementos es esencial para la vida de las plantas?
   a) Nitrógeno
   b) Monóxido de carbono
   c) Polietileno
   d) Yodo

EJERCICIO

Evaluación y elaboración de preguntas de elección múltiple

Escoja un tema con el cual usted esté familiarizado y escriba cinco preguntas de elección múltiple. Trate de que por lo menos dos de ellas correspondan a un nivel de aprendizaje que sea más complejo que la mera memorización de datos.

Elaboración de reactivos de verdadero/falso

Con frecuencia se critica a los reactivos de verdadero/falso porque favorecen que el estudiante adivine la respuesta. Sin embargo, ciertos tipos de resultados de aprendizaje se prestan a sí mismos de manera natural para el formato de verdadero/falso. Si los reactivos se escriben cuidadosamente para lograr que sean lo más confiables que sea posible, sería razonable incluir algunos reactivos de este tipo en una prueba.

La regla más importante que se debe recordar cuando se elaboran reactivos de verdadero/falso consiste en que cada uno de ellos debe ser claramente verdadero o claramente falso. Observe los siguientes ejemplos.

1. Los cuadrados tienen únicamente tres lados y dos ángulos rectos.

2. Los líquidos siempre fluyen en dirección de la atracción gravitacional.
3. Las oraciones completas incluyen un sujeto y un predicado.
4. Las ciudades se construyen en las principales rutas de tráfico.
5. La luna refleja la luz del sol.
6. Los extrovertidos son vivaces y siempre populares.

Observe que los reactivos 3 y 5 claramente son verdaderos y que únicamente el reactivo 1 es claramente falso. El reactivo 2 básicamente es verdadero pero la palabra "siempre" corresponde a un lenguaje extremadamente fuerte. ¿Podría haber algunas excepciones? ¿Y qué hay con respecto al reactivo 4? Con seguridad se trata de una generalización razonable, pero no es verdadera en todos los casos. Finalmente, el reactivo 6 es parcialmente verdadero (vivaces, sí lo son, pero no siempre son populares). La parte que es falsa, ¿hace que la proposición en su conjunto sea falsa? El problema con el reactivo 6 con frecuencia se puede evitar si se recuerda una segunda regla: cada una de las proposiciones de verdadero/falso debe contener uno y solamente un hecho. Por ejemplo, se puede mejorar el reactivo 1 al descomponerlo en dos reactivos:

a) Los cuadrados tienen tres lados en total.
b) Los cuadrados tienen únicamente dos ángulos rectos.

Una última regla que se debe recordar cuando se elaboran reactivos de verdadero/falso es la siguiente: no intente engañar a los estudiantes. Por ejemplo, en una proposición que sea perfectamente verdadera no incluya un "no" o alguna otra palabra que califique y que haría que la proposición fuera falsa.

Buen reactivo: El sol está más cerca de la tierra en el ecuador.
Buen reactivo: El sol está más alejado de la tierra en el ecuador.
Mal reactivo: El sol no está más cerca de la tierra en el ecuador.

No deje a una proposición fuera de contexto, con la esperanza de que el estudiante recuerde leerlo y de que piense que es verdadero porque le es familiar.

Pobre: Los sustantivos modifican a los sustantivos.
Mejorado: Aunque normalmente no lo hacen, en algunas situaciones los sustantivos pueden modificar a los sustantivos, por ejemplo, bat de béisbol.

Existen otras formas de engañar a los estudiantes. Lo sabrá cuando lo haga. Evite la tentación. Siempre pregúntese, "¿Estoy midiendo un resultado de aprendizaje importante de manera correcta?"

EJERCICIO

Elaboración de reactivos de verdadero/falso

Intente realizar el siguiente ejercicio. Recuerde las tres reglas que se citaron en el texto, asimismo recuerde evitar 1) emplear proposiciones tomadas directamente del "libro", 2) emplear negaciones dobles y 3) emplear proposiciones complejas y largas.

Un profesor les pidió a sus alumnos que leyeran algunos libros infantiles y desea verificar si recuerdan o no las historias que leyeron. Escriba de seis a ocho reactivos de verdadero/falso acerca de la historia "La caperucita roja".

Elaboración de reactivos de apareamiento

Los reactivos de apareamiento se escriben a manera de un conjunto de reactivos que se divide en dos listas. La tarea del estudiante consiste en aparear cada uno de los reactivos de una lista con un reactivo de la otra lista. Un conjunto de reactivos de apareamiento bien elaborados ilustrará alguna relación particular entre los pares de reactivos de las dos listas. Por ejemplo, un uso común del ejercicio de apareamiento consiste en examinar la relación existente entre un término y su definición. Otras relaciones que se pueden evaluar con este tipo de reactivos son:

1. Eventos históricos y fechas
2. Novelas y sus autores
3. Herramientas y sus usos
4. Problemas y sus soluciones
5. Elementos y sus símbolos
6. Causas y sus efectos
7. Dibujos y sus interpretaciones

Las relaciones como éstas se pueden evaluar de manera relativamente fácil con este tipo de ejercicio. Simplemente haga dos listas y escriba un conjunto claro de instrucciones, en las cuales se les diga a los estudiantes el tipo de relación que usted está examinando (los criterios fundamentales, o las bases del apareamiento). Intente elaborar un ejercicio de apareamiento como se enseña en el siguiente ejercicio. Asegúrese de recordar los siguientes puntos.

Puntos que se deben recordar cuando se elabore un ejercicio de apareamiento

1. Debe existir una relación obvia y natural entre los reactivos de ambas listas.
2. Se le deben aclarar al estudiante las bases para el apareamiento.
3. Una de las listas debe ser aproximadamente el 50% más larga que la otra (lo cual dificulta obtener los pares correctos por medio de la eliminación).
4. La lista más corta no debe contener más de siete u ocho reactivos.

EJERCICIO

Elaboración de un ejercicio de apareamiento

Elabore un ejercicio de apareamiento para medir hechos científicos elementales (por ejemplo, las propiedades del agua, los usos de las herramientas elementales, las condiciones del clima y sus símbolos). En la lista corta debe incluir cinco reactivos que deben aparearse con los reactivos de la otra lista, que debe contener siete de los mismos. Asegúrese de escribir claramente las instrucciones que deben seguir sus alumnos.

Actividad de aprendizaje 3.2

Como un ejercicio de aprendizaje adicional, le puede ser de utilidad examinar diferentes reactivos y juzgarlos a la luz de los criterios que se establecieron en las páginas anteriores. Pídale ayuda a su instructor para localizar pruebas estandarizadas y pruebas elaboradas por maestros, que usted pueda examinar. Para cada uno de los reactivos, pregúntese qué es lo que hace que un reactivo sea eficaz o no. También pregúntese: "¿Qué trata de medir la persona que elaboró

este reactivo?". Esta actividad se puede hacer de manera individual o en pequeños grupos, pero todos los resultados a los que se lleguen se deben compartir con los demás en una discusión general del grupo.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 3 Elaborar preguntas eficaces para la evaluación del aprovechamiento

Elabore un conjunto de objetivos para una unidad de enseñanza. (Escoja la materia y el nivel escolar). Después, desarrolle una prueba diseñada con el propósito de saber si los estudiantes dominan dichos objetivos. Tal vez quiera escribir sus reactivos en tarjetas para archivarlos y usarlos en el futuro.

OBJETIVO 4 Desarrollar listas de verificación y escalas de calificación para evaluar los productos y el desempeño de los alumnos

En muchas ocasiones las pruebas no proporcionan la información que necesita. Usted desea calificar el desempeño musical del estudiante, juzgar un concurso de oratoria, o calificar un proyecto de arte. Usted pertenece a un comité de evaluación de libros de texto que posiblemente se adopten. Estas y otras situaciones similares representan el tipo de problema de evaluación que se puede resolver de la mejor manera mediante listas de verificación o de escalas de calificación.

Desarrollo de listas de verificación

Las listas de verificación proporcionan una forma sistemática de verificar si las características importantes que deben estar presentes en el desempeño que realiza una persona lo están o no (o en un producto que alguien ha realizado). Observe la consideración clave: ¿son tan importantes algunas características de este desempeño o producto que simplemente es invaluable conocer si están presentes o no? Cuando la respuesta a esta pregunta es afirmativa, lo que usted

requiere es una lista de verificación. Los tipos de desempeños y productos que se pueden evaluar con listas de verificación son:

Desempeños	Productos
Ejecución de un instrumento musical	Dibujos y pinturas
Canto	Esculturas
Oratoria	Mapas
Participación en una discusión	Productos de madera
Conducción de una discusión	Artesanías
Conducción de un experimento	Bosquejos
Resolución de un problema matemático	
Conducción de una investigación en la biblioteca	
Pintura al óleo	
Escultura	

Cuando desarrolle una lista de verificación para evaluar un desempeño, se debe centrar en las conductas; cuando desarrolle una para emplearse con productos, se centrará en las características observables. Considere esta diferencia mediante la comparación de las dos siguientes listas de verificación. La primera se diseñó para evaluar a un estudiante mientras realizaba una pintura al óleo (desempeño). La segunda se diseñó para evaluar una pintura al óleo después de que el estudiante la terminó (producto). ¿En qué se parecen estas dos listas? ¿En qué son diferentes?

Ejemplo: Evaluación de la pintura al óleo en un estudiante

Desempeño	Producto
—— Primer bosquejo general	—— Diseño agradable en su conjunto
—— Fondo de pintura lavable en las áreas grandes	—— Colores secos y limpios
—— Mezcla de los colores en el lienzo	—— Composición apropiada al tema
—— Pinturas que se "trabajan" poco para mantenerlas secas	—— Detalles suficientes, pero no excesivos
—— Selección cuidadosa de brochas y pinceles para producir la textura deseada	

El proceso de desarrollo de una lista de verificación es relativamente simple. Primero, se enlistan las características o conductas importantes. Segundo, se añade a la lista cualquier error común. Finalmente, se arregla la lista de tal manera que sea fácil usarla.

Enlistar las conductas importantes en un desempeño no es tan fácil como enlistar las características importantes de un producto. Esto es porque cuando uno es hábil en alguna actividad, con frecuencia no se tiene conciencia de las cosas que se hacen para que el desempeño sea bueno. Para alguien que es un buen ejecutante de alguna habilidad motora, es de particular dificultad verbalizar lo que hace cuando la desempeña. Por ejemplo, trate de enlistar los pasos que usted sigue para equilibrar una bicicleta y para llevarla hacia adelante. Una manera de enfrentar este problema consiste en observar a alguien que es bueno en el desempeño de algo y enlistar todas las cosas que haga dicha persona. Después, escoja las conductas más importantes e inclúyalas en su lista de verificación final.

Es más fácil enlistar los errores comunes después de que usted haya tenido la oportunidad de observar a un ejecutante principiante, o de examinar los primeros productos del novato. Es importante notar que una lista de verificación es especialmente útil como una herramienta de diagnóstico cuando se incluyen los errores comunes. Si usted prevé emplear una lista de verificación únicamente para verificar por último un desempeño, no es necesario incluir los errores comunes.

Una lista de verificación bien diseñada debe cumplir los siguientes criterios:

1. La lista debe ser relativamente corta.
2. Cada uno de los reactivos debe ser claro.
3. Cada uno de los reactivos se debe centrar en una característica o conducta observable.
4. Solamente se deben incluir características o conductas que sean importantes.
5. Los reactivos se deben disponer de tal manera que sea fácil usar la lista en su conjunto.

Desarrollo de escalas de calificación

Las listas de verificación son útiles para determinar la presencia o ausencia de una lista de conductas o de características. Las escalas de calificación son útiles para determinar la calidad de una conducta o de una característica. Es útil saber, por ejemplo, que un orador emplea gestos. Pero es aún más útil poder juzgar la calidad de dichos gestos. Una escala de calificación se usa para evaluar la calidad de

una ejecución. Le ayuda a usted a responder la pregunta: "¿Qué tan bien gesticula el orador?"

Para desarrollar una escala de calificación, se selecciona una lista de conductas o de características (como la que uno puede usar en una lista de verificación) y se construye una escala de calidad para evaluar cada una de las conductas o características.

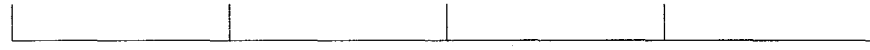
*Ejemplo: Una escala de calificación para calificar la discusión de los líderes**

Instrucciones: Calificar al líder de la discusión en cada una de las siguientes características colocando una *X* en el lugar apropiado a lo largo de la línea horizontal que está abajo de cada uno de los reactivos.

1. ¿Hasta qué punto estimula el líder la discusión?

Inhibe la discusión por medio de comentarios negativos	Ni estimula ni inhibe la discusión	Estimula la discusión por medio de comentarios positivos

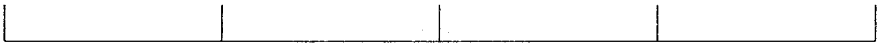
2. ¿Qué tan bien mantiene el líder la discusión por el camino correcto?



Permite divagar en la discusión	Sólo en ocasiones retoma el tema central de la discusión	No permite que la discusión se aleje del tema central

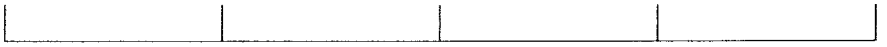
*Tomado de Terry D. TenBrink, *Evaluation: A Practical Guide for Teachers* (Nueva York: McGraw-Hill, 1974), pp. 276-277. ©1974 por McGraw-Hill Book Co. Utilizado bajo permiso de McGraw-Hill Book Company.

3. ¿Con cuánta frecuencia hace el líder preguntas controvertidas?



Nunca hace preguntas controvertidas	Ocasionalmente hace preguntas controvertidas	Continuamente hace preguntas controvertidas

4. ¿De qué manera responde el líder a los comentarios inapropiados?



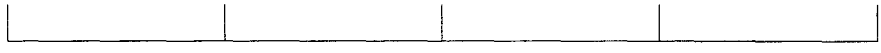
Ridiculiza a la persona que hizo el comentario	Les da el mismo tratamiento a los comentarios inapropiados y a los apropiados	Desalienta los comentarios inapropiados

Esta escala de calificación podría ayudar a un observador a centrarse en los aspectos específicos y observables de cada conducta. Cada vez que se usara la escala, se examinarían las mismas cosas. Esto podría ayudar a mejorar la confiabilidad en la evaluación de una ejecución y reduciría los errores debidos a los prejuicios del observador.

El desarrollo de una escala de calificación incluye los mismos pasos que se usaron para desarrollar una lista de verificación, mas el paso que consiste en la definición de una escala para cada una de las características. Algunas veces este paso adicional es difícil, pero se le hará más fácil si primero define los extremos de cada escala y después los puntos intermedios. La definición de los extremos es lo más fácil de realizar si usted puede pensar en algunos ejemplos de la vida real. Por ejemplo, suponga que va a desarrollar una escala de calificación para evaluar el desarrollo social de sus alumnos de tercer grado. Entre las muchas características que siente que son importantes se encuentra la de compartir cosas con los amigos. Para definir los extremos, piense primero en una niña que usted conoce y que ejemplifica esta característica. Esta niña se comparte sus cosas con todos sus amigos de manera desinteresada. Imagínese a esta niña relacionándose con los demás tal y como ella acostumbra. Véala en su mente. Escriba lo que ve que ella hace; describa su comportamiento. Esa descripción define el extremo positivo de su escala.

Para definir el extremo negativo o punto bajo de la escala, piense en un niño que comparte de manera pobre y describa la conducta del mismo. Ahora tiene las bases para la descripción del punto bajo de la escala. Mediante el examen de estos dos extremos, usted podrá imaginar con imparcialidad y facilidad cómo actuaría alguien que cayera en el punto medio y los puntos intermedios de la escala se podrían definir con facilidad. Una escala completa en relación a la característica de la conducta de compartir, puede verse de la siguiente manera:

Compartir con los amigos



Se queja cuando uno de sus amigos tiene otros amigos. No les presta a los demás sus cosas.	Comparte con los demás ocasionalmente, pero es un tanto posesivo con sus amigos y pertenencias.	Estimula a los demás a compartir a sus amigos y a sus pertenencias.

Observe que hasta este momento, no se le han puesto números a la escala. Para propósitos de calificación, uno puede numerar los puntos a lo largo de la escala. Al punto más bajo se le puede asignar el 1 y al más alto el 5. Una escala sin números es *descriptiva*; cuando tiene números se trata de una escala *numérico-descriptiva*, y si se eliminan las descripciones y simplemente se usan números, obtendremos una escala *numérica*. Usualmente estas últimas no son útiles a menos que la característica se pueda cuantificar fácilmente (por ejemplo, el número de veces que un niño comparte sus juguetes durante un día: 0, 1 o 2, 2-4, 4-6, 6 o más).

Seguir estas sugerencias le podrían ayudar a crear algunas escalas de calificación razonablemente eficaces, Sin embargo, existen muchas otras técnicas sofisticadas para tal efecto y las mismas se discuten en algunas de las referencias que se enlistan al final de este capítulo.

Por razones de espacio, no se puede realizar un tratamiento completo acerca del tema del desarrollo y uso de las escalas de calificación. Sin embargo, a continuación se presentan algunas de las preguntas que hacen los maestros con mayor frecuencia acerca de las escalas de calificación, así como respuestas breves a las mismas. Léalas cuidadosamente y pídale a su instructor que le dé explicaciones más detalladas sobre cualquier pregunta que a usted le interese.

Preguntas que los maestros hacen con frecuencia acerca de las escalas de calificación

Pregunta: "¿Qué ventaja tiene el uso de una escala de calificación? ¿No es más fácil construir una lista de verificación que sea eficaz?"

Respuesta: Cuando usted simplemente necesite saber si una característica está presente o ausente, la lista de verificación es una herramienta mejor. Sin embargo, las listas de verificación simplemente registran información cuantitativa y no son útiles para juzgar la calidad de una ejecución o de un producto.

Pregunta: "Debo tener frente a mí una escala de calificación cuando evalúo ejecuciones? ¿No puedo retener en mi cabeza la información que considero importante?"

Respuesta: Después de que ha utilizado una escala de calificación durante muchas ocasiones, puede ser capaz de evaluar eficazmente sin necesidad de tener la escala frente a usted. Sin embargo, aún en tal situación, la misma le ofrece una manera conveniente de registrar la información que observa. Tener frente a usted un instrumento mientras realiza observaciones le ayuda a centrarse en las características importantes y reduce enormemente los prejuicios del observador.

Pregunta: "¿Cuántos puntos debe tener una escala de calificación? ¿Una escala de cinco puntos es la mejor? ¿Está bien una escala de tres puntos?"

Respuesta: De manera general, se puede decir que con una escala de cinco a siete puntos se pueden obtener los resultados más confiables. Además, las escalas con un número impar de puntos (cinco o siete) usualmente son mejores que aquellas que tienen un número par de puntos (cuatro o seis).

Pregunta: "¿Pueden los estudiantes emplear las escalas de calificación para evaluarse entre ellos mismos?"

Respuesta: Definitivamente. Si la escala está bien diseñada y existen unas instrucciones claras para el observador, los estudiantes pueden calificarse unos a otros. Las evaluaciones que hacen los estudiantes se pueden emplear con bastante éxito en el desempeño de las artes. Además, las escalas bien diseñadas pueden servir para que los estudiantes evalúen los proyectos que realizan en sus casas, los proyectos de arte, etc.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 4 Desarrollar listas de verificación y escalas de calificación para evaluar los productos y el desempeño de los alumnos

1. Seleccione uno de los siguientes productos de los estudiantes (o algún otro similar) y desarrolle una lista de verificación que contenga los criterios más importantes para evaluar dicho producto.
   a) Una escultura de jabón
   b) Un mapa en relieve
   c) Un bosquejo a lápiz
   d) El reporte de un libro
   e) El modelo de un pueblo
   f) Un juego educativo
   g) La escritura en cursivas
   h) Un cartel de salud

2. Use el siguiente formato como una guía para desarrollar una escala de calificación que usted encuentre útil en su propia impartición de la enseñanza.
   a) Nombrar la ejecución o trato social-personal que se va a evaluar.
   b) Enlistar los principales pasos que deben seguirse, o las características importantes que deben considerarse, en la evaluación.
   c) Seleccionar cuatro o cinco reactivos de la lista que se realizó en la pregunta número 1 para crear una escala para cada uno de ellos, primero describiendo los puntos extremos y después los puntos intermedios. (Es decisión de usted tener más de cuatro o cinco reactivos en su escala completa, pero para los propósitos de este ejercicio debe tener por lo menos cuatro o cinco de los mismos).

OBJETIVO 5 Describir cómo se emplea la información para evaluar; esto es, para calificar, para juzgar el progreso del estudiante y sus cambios de actitudes, así como la eficacia de la propia tarea de enseñanza que el maestro desempeña

Evaluar es juzgar, es darle un valor a algo. Cuando se asignan calificaciones, se determina que un niño se desempeña por debajo

del nivel que le corresponde, se evalúa el progreso de un niño, o la eficacia del maestro, se hacen juicios. La pregunta básica que se responderá en esta sección del capítulo es: "¿Cómo puede uno usar la información que se ha obtenido (por medio de la observación, los exámenes, etc.) para evaluar, para formar juicios?" Primero se examinará el proceso de formación de juicios en general y después se examinarán con más cuidado los tipos específicos de juicios que se pueden hacer en el salón de clases (por ejemplo, la calificación, el juicio del progreso del alumno, el juicio de los cambios de actitudes en el estudiante y el juicio de la eficacia de la enseñanza).

Formación de juicios

Todas las personas conocen bien el proceso de formación de juicios porque todas lo usan muchas veces cada día. Se juzga el valor de un coche cuando se desea comprarlo, la calidad de un restaurante, el valor de un espectáculo televisivo, la limpieza del aula, el calor del hogar, la amistad de los vecinos, etc. Cada vez que se hacen estos juicios, se usa el mismo proceso básico. Se compara la información que se tiene acerca de lo que se está juzgando con algún referente. Por ejemplo, se dice que un restaurante es malo porque la comida no es tan buena como la que se come en casa. Alguien decide que la casa está fría porque el termómetro marca menos de 65°. Una persona determina que un carro es muy caro porque en otro lugar se venden carros iguales más baratos, o ella misma pueden sentir que es demasiado caro porque $500 es más de lo que puede gastar. En cada uno de estos casos, se compara la información que se tiene con algún referente. En la tabla que se presenta a continuación, en la cual se ilustra este proceso para una variedad de juicios, se descompone cada juicio en dos partes: 1) la información que se utiliza y 2) el referente con el cual se compara la información.

Juicios comunes

Juicio	Información	Comparada con	Referente
Peter es mi mejor alumno en ortografía.	Las calificaciones de los exámenes de ortografía de Peter		Las calificaciones en ortografía de sus compañeros
Sally lee por encima de su nivel escolar	Las calificaciones que Sally obtiene en lectura		Las calificaciones promedio en lectura de los estudiantes de su nivel escolar

Juicio	Información	Comparada con	Referente
Este libro es el mejor que he visto para la enseñanza de las matemáticas.	El examen detallado que he hecho del libro		El examen detallado que he hecho de otros libros
Bobby tiene un C.I. superior al promedio.	El C.I. de Bobby		Las puntuaciones promedio que obtienen en las pruebas de C.I. los estudiantes de la edad de Bobby
El grupo está listo para pasar a la siguiente unidad en el libro de matemáticas.	Las calificaciones que se obtuvieron en matemáticas		El nivel de aprovechamiento en matemáticas que parece ser el necesario para trabajar la siguiente unidad
George es demasiado alto para ingresar a la Marina.	La estatura de George		El límite máximo de estatura que establece la Marina
Elaine ha progresado mucho al aprender a estudiar en su lugar.	El número de veces que Elaine se levantó hoy de su lugar		El número de veces que Elaine se levantó de su asiento en algún día de la semana pasada

Observe que en los ejemplos de la tabla se emplean diferentes tipos de referentes. Con frecuencia se compara una información que se tiene con algún referente (por ejemplo, la comida en un restaurante se compara con la comida que se ha consumido en otros restaurantes, o el número de problemas que George resuelve correctamente se compara con el número promedio de respuestas correctas que obtiene el grupo en su conjunto). Este tipo de juicios se basa en un *enfoque con referencia a una norma.*

Siempre que uno desee determinar si las personas o las cosas que se juzgan cumplen algún criterio o estándar mínimo, se especifica cuidadosamente el criterio y se emplea como base de la comparación. Por ejemplo, se juzga que un automóvil es demasiado caro cuando se compara su precio con la cantidad que se puede gastar. Esta última es el criterio y el tipo de juicio que se hace empleando dicho estándar se llama *juicio con referencia a un criterio.* Los juicios con referencia a un criterio permiten juzgar el trabajo de un alumno independientemente de lo bien o mal que hayan trabajado los demás alumnos. Es un tipo importante de juicio cuando se usa un enfoque de dominio del aprendizaje en la enseñanza en el aula.

Un tercer tipo de juicio que es bastante útil es el que se conoce como *juicio de auto-referencia.* Cuando se hace este tipo de juicio, el individuo (o la cosa) que se juzga sirve como propio referente (auto-referente). Por ejemplo, se juzga que la ejecución de Sam es muy buena. Comparado con lo que hizo ayer, su desempeño de hoy es muy bueno. Siempre que uno esté preocupado acerca del progreso del estudiante, se deben hacer juicios de auto-referencia. Este tipo

de juicios también se usan para diagnosticar la fuerza y la debilidad del estudiante. Para responder a la pregunta "¿Cómo son las habilidades de Sarah en matemáticas en comparación con sus habilidades en lectura?", se hace un juicio de auto-referencia.

Siempre que usted necesite seleccionar a varios estudiantes en un grupo, deberá hacer juicios con referencia a una norma. El comparar a un estudiante con la norma del grupo que constituyen sus compañeros es útil siempre que requiera comparar a varios individuos para juzgar su mérito relativo (por ejemplo, quién es el mejor alumno en matemáticas). Para seleccionar a un alumno y no a otro (al igual que cuando se elige a un líder) se pide que usted sea capaz de comparar a ambos estudiantes en alguna característica, para lo cual se requiere un juicio con referencia a una norma. Estos tipos de juicios siempre se deben usar cuando necesite comparar a los estudiantes.

Los juicios con referencia a un criterio, por otro lado, son los más útiles cuando se toman decisiones acerca del tipo de tarea que se le debe dar a un alumno, o respecto al nivel de aprovechamiento en el cual el estudiante empieza. En otras palabras, siempre que se necesite un cierto estándar específico de desempeño o de logro antes de que se tome una acción, los juicios con referencia a un criterio son los más útiles. Cuando se toman decisiones que se apoyan en la información acerca del progreso del estudiante o de su aptitud relativa en diferentes materias, se pueden emplear los juicios de auto-referencia.

EJERCICIO

Tipos de juicios

Responda a las siguientes preguntas para determinar qué tan bien comprende usted los principios básicos para la formación de juicios de diferentes tipos.

1. ¿Cuál es el núcleo del *proceso* para la formación de juicios?
   a) La información
   b) Las comparaciones
   c) La gente
   d) Las estadísticas

2. Hacer un juicio es darle _____ a algo.
   a) Una marca
   b) Un número
   c) Un valor

3-6. Para cada una de las siguientes situaciones, determine el tipo de juicios que se está haciendo. Use las siguientes claves: *A*, con referencia a una norma; *B*, con referencia a un criterio; *C*, de auto-referencia.

_____ 3. Una maestra de tercer grado descubre que las calificaciones de su grupo se encuentran por encima del promedio nacional en una prueba de aprovechamiento en matemáticas.

_____ 4. Un maestro de biología de preparatoria seleccionó a sus mejores alumnos para que lo ayudaran a estructurar los experimentos para el día siguiente.

_____ 5 La maestra de Misty está realmente complacida por sus progresos en lectura. Es obvio su avance logrado desde el año pasado.

_____ 6. Cuatro de los alumnos que hicieron el examen de aptitud en álgebra no lograron obtener una calificación lo suficientemente alta y no se les permitió tomar la clase de álgebra introductoria.

Tipos de juicios

Calificación

La asignación de calificaciones siempre ha sido una tarea que les disgusta a los maestros. Parece ser que no hay una manera justa de hacerlo y cualquier sistema de calificación que se use parece ser materia para todos los tipos de problemas de interpretación. En los siguientes párrafos no se resolverán los problemas de calificación, pero le ayudarán a comprender mejor las alternativas que están disponibles para usted.

Una de las preguntas que con mayor frecuencia les hacen los estudiantes a los maestros en relación a la política de las calificaciones es la siguiente: "¿Para calificar usted se va a basar en la curva?" Ya sea que las calificaciones se ajusten a una curva normal o simplemente a una curva para lograr una distribución razonable de las mismas, la idea básica que subyace a este tipo de asignación de calificaciones es la misma: la elaboración de juicios con referencia a una norma, una forma común de asignar calificaciones. El grupo en

su conjunto se usa como la norma del grupo y usualmente el promedio del grupo sirve como el referente contra el cual se juzgan todas las calificaciones. Generalmente, a la calificación promedio se le asigna una C, y a cierta proporción de puntuaciones que se ubiquen a ambos lados del promedio también se les asigna una C (en el rango de la C usualmente queda incluido del 30 al 50 por ciento de los miembros del grupo). Después de eso, las calificaciones se asignan mediante la selección de ciertos puntos de corte para que un cierto porcentaje de alumnos (usualmente más pequeño) caiga entre los rangos B y D. Finalmente, aquellos que quedan dentro de los rangos A y F, porque sus calificaciones se desvían por abajo o por encima de la C. ¿Cuáles considera usted que son las ventajas y desventajas de esta forma de calificar? Enlístelas en una hoja por separado y después compare sus respuestas con la información que se presenta en la siguiente tabla. Recuerde que siempre que le asigne una calificación al trabajo de alguien comparándolo con alguien más (o con el promedio grupal), usted está usando un enfoque con referencia a una norma, así como todas las desventajas de la aplicación de tal enfoque.

Otra forma de asignar calificaciones consiste en el establecimiento de ciertos puntos de corte para cada calificación. Estos puntos de corte sirven como un criterio contra el cual se juzga el desempeño de un estudiante dado. Una forma común en la cual se aplica este enfoque se da cuando un maestro asigna puntos para cada tarea y para cada examen. Después, el maestro determina cuántos puntos en total debe reunir un alumno para obtener una A, B, etc. Se puede calificar a cada trabajo y a cada examen de esta manera. El número total de puntos para un período de calificaciones se pueden sumar y comparar con los totales del corte en la misma manera en que se asignan las calificaciones en las boletas. A esta se le puede llamar calificación con referencia a un criterio. La verdadera evaluación con referencia a un criterio es un poco más compleja, sin embargo, de lo que aquí se ha descrito, porque las puntuaciones de corte se deben determinar sobre la base de algunos criterios significativos externos. ¿Cuáles considera usted que son las ventajas y las desventajas de este tipo de asignación de calificaciones con referencia a un criterio?

Con frecuencia los maestros se encuentran a sí mismos con el deseo de darle a un estudiante una calificación más alta por haber logrado un gran progreso. Calificar con base en el progreso logrado es un tipo popular de calificación de auto-referencia. Comparar al estudiante consigo mismo es una manera deseable y humana de calificar; sin embargo, este tipo de asignación de calificaciones tiene muchas desventajas. ¿Puede usted pensar algunas de ellas? Después de escribir sus ideas, estudie la siguiente tabla.

Ventajas y desventajas de diferentes formas de calificar

Tipo de calificación	Ventajas	Desventajas
Con referencia a una norma	1. Permite comparaciones entre los estudiantes.	1. Si el grupo en su conjunto lo hace bien, algunos estudiantes continuarán obteniendo calificaciones bajas.
	2. Los grupos se pueden comparar con otros grupos.	2. Si el grupo en su conjunto obtiene bajos resultados, una buena calificación puede llevar a interpretaciones erróneas.
	3. Permite al maestro detectar rápidamente a los estudiantes que se empiezan a quedar atrás.	3. No permite que se tomen en consideración el progreso individual o las circunstancias individuales.
		4. El grupo en su conjunto (o partes amplias del mismo) se debe evaluar de la misma manera.
		5. Cada miembro del grupo (o el grupo modelo) se debe evaluar con el mismo instrumento y bajo las mismas condiciones.
Con referencia a un criterio	1. Ayuda al maestro a decidir si los alumnos están listos para continuar.	1. Es difícil desarrollar criterios significativos (en consecuencia frecuentemente se utilizan cortes arbitrarios en las calificaciones).
	2. Los criterios son independientes del desempeño del grupo.	2. Presenta problemas únicos para calcular la confiabilidad de las pruebas con referencia a un criterio.
	3. Funciona bien en un escenario en el cual debe dominarse el aprendizaje.	3. Es difícil hacer comparaciones entre los estudiantes.
	4. Se puede evaluar a cada uno de los individuos con material diferente, según su nivel de aprovechamiento.	
De auto-referencia	1. Le permite a usted verificar el progreso del estudiante.	1. Todas las medidas que se aplican a un individuo se deben hacer con instrumentos similares y bajo circunstancias similares.
	2. Hace posible la comparación del aprovechamiento entre diferentes materias en un mismo individuo.	2. No es útil para comparar a un individuo con sus pares.

Juzgar el progreso del estudiante

Los maestros muestran un interés continuo acerca de la cantidad de progreso que sus alumnos logran. Si los estudiantes logran un avance razonable, quiere decir que los métodos, los materiales, etc. probablemente están funcionando. Si no existe progreso o éste es muy poco, entonces puede ser necesario hacer algunos cambios en el programa de enseñanza.

Por supuesto, un juicio acerca del progreso del estudiante es del tipo de auto-referencia y consecuentemente conlleva todas las desventajas que tiene el mismo. Es de especial importancia que el progreso en el aprovechamiento se mida de la misma manera siempre que éste se verifique. Suponga que usted intenta revisar el progreso en lectura de un estudiante. Lo mejor sería que pudiera usar el mismo tipo de prueba cada vez que lo hiciera (formas alternativas de las mismas pruebas estandarizadas, observaciones de la lectura oral, empleo del mismo tipo de lista de verificación o de escala de calificación, etc.)

Las sugerencias que se presentan a continuación le ayudarán a usted a evaluar el progreso del estudiante. Estúdielas cuidadosamente y después discuta con sus compañeros diferentes maneras en las cuales estas sugerencias se pueden llevar a cabo en los diferentes niveles escolares y en las distintas materias.

Sugerencias para evaluar el progreso del estudiante

1. Determinar por adelantado las características o habilidades del estudiante sobre las que usted va a realizar un seguimiento (no pregunte repentinamente, a mitad del semestre, "¿Se ha logrado algún progreso?").
2. Establecer una línea base (nivel de aprovechamiento, patrones de conducta, etc.) desde el inicio del semestre.
3. Elegir y/o desarrollar instrumentos (pruebas, escalas de calificación,etc.) por adelantado para que usted pueda emplearlos a lo largo del progreso del estudiante.
4. Describir los cambios que usted espera que ocurran conforme sus alumnos progresan. Esta descripción le será útil para centrar su evaluación en las conductas y logros apropiados.
5. Obtener información con la suficiente frecuencia para que usted pueda ver cualquier progresión que pueda ocurrir y para que no se arruine su evaluación a causa de una mala muestra de información.

Evaluación de los cambios de actitud

Muchos psicólogos definirían a la *actitud* como una predisposición a actuar de manera positiva o negativa hacia algún objeto o persona. Observe que la actitud es una *predisposición*, que no es observable ni medible; sin embargo, es una predisposición para *actuar* y la acción sí es observable. Esto significa que para medir actitudes, uno debe centrarse en las acciones o conductas de los estudiantes. Por supuesto, la parte difícil consiste en discernir lo que una acción dada o un patrón de acciones significa (cuál es la actitud que produce la acción).

Usualmente un maestro se preocupa por el cambio de actitudes cuando descubre que uno o varios de sus alumnos tienen una actitud negativa. Entre estas últimas se pueden mencionar las actitudes negativas hacia una materia dada, hacia el maestro, o los sentimientos o prejuicios hacia las minorías de alumnos que existen en el grupo. Lo importante que debe recordar cuando usted se da cuenta por vez primera de que existe una actitud negativa es que debieron haber varias conductas que lo llevaron a usted a descubrirla. El estudiante o los estudiantes debe(n) haber dicho algo (el discurso es una conducta observable), hecho algo, o rehusado a hacer algo que hizo que tomara conciencia de la existencia de la actitud. Por lo tanto, el primer paso que debe dar, consiste en tratar de determinar cuáles son las conductas específicas que lo llevaron a creer que había una actitud que era necesario cambiar.

Una vez que usted haya determinado las conductas que están asociadas con una actitud que considera que debe cambiar, el siguiente paso que debe llevar a cabo consiste en obtener sistemáticamente información acerca de la frecuencia con la cual ocurren dichas conductas. Estos datos le servirán como línea base (el referente) contra la cual usted juzgará cualquier cambio futuro de actitud.

Cuando usted esté seguro de que las conductas que observó son frecuentes y que, por lo tanto, representan a una actitud inapropiada, está listo para establecer un plan para observar cualquier tipo posible de cambios en la actitud (como podrían reflejarse en los cambios en las conductas). Existen dos cosas importantes que se deben considerar en este punto. Primero, asegúrese de hacer observaciones frecuentes para que usted pueda sentir confianza acerca de que la conducta que está observando es representativa y de que no constituye un caso aislado. Segundo, busque las conductas cuando el estudiante esté en presencia de o esté pensando en el objeto que ocasiona su actitud inapropiada (por ejemplo, busque las conductas subversivas durante la clase de matemáticas si es que al estudiante le disgustan las matemáticas).

Finalmente, cuando haya obtenido la información, usted debe juzgar si la actitud ha cambiado o no. Recuerde la desventaja que implican los juicios de auto-referencia. Las diferencias existentes entre dos conjuntos de observaciones pueden no tener mucho significado. Si encuentra que en un período decrece la conducta indeseable (usualmente las actitudes toman un tiempo considerable para cambiar) y que la deseable está aumentando su frecuencia, probablemente está ocurriendo un cambio de actitud.

Usted puede usar una escala de calificación para ayudarse a resumir los datos que obtenga de sus observaciones. Suponga que intenta ver si la actitud de un estudiante hacia las matemáticas está mejorando. Usted debe desarrollar una escala de calificación más o menos como la que se presenta a continuación:

Odia las matemáticas		*Tolera las matemáticas*		*Ama las matemáticas*
1	2	3	4	5
Se queja de las matemáticas, pospone los trabajos, entrega exámenes poco sistemáticos		Dice, "No me preocupa la calificación en matemáticas"; hace los trabajos pero con demora; nunca elige matemáticas sobre las demás materias		Dice, "Me gustan las matemáticas"; elabora los trabajos correctamente; realiza trabajos que rebasan los créditos necesarios; escoge matemáticas sobre otras materias

Observe que las características de las conductas de actitudes diferentes se colocaron bajo los dos puntos extremos y el punto medio de la escala. Cada vez que un maestro observa que su alumno reacciona frente a las matemáticas, puede determinar el conjunto de conductas a las que más se parecen sus acciones y marcar una X en la escala según las mismas. Cuando se obtienen las evaluaciones de varias escalas en un semestre, uno se puede dar una idea de cualquier progreso que el alumno haya logrado.

En resumen, los pasos básicos que incluye la evaluación del cambio de actitud en el estudiante son:

1. Determinar las conductas que están asociadas con la actitud que usted piensa que debe cambiar.
2. Obtener sistemáticamente información acerca de la frecuencia con la cual ocurren estas conductas.
3. Decidir si las conductas ocurren con la frecuencia suficiente y de manera lo suficientemente consistente para representar a la actitud inapropiada.

4. Establezca un plan para observar cualquier cambio posible en la actitud a lo largo del tiempo.
5. Decida si una actitud ha cambiado o no, mediante la comparación de la información que obtuvo en dos o más momentos diferentes.
6. Registre sus resultados, posiblemente mediante el uso de una escala de calificación.

Evaluación de la instrucción

La mayoría de los maestros tienen un deseo genuino por conocer si la enseñanza que imparten es o no eficaz. También tienen miedo de que ellos, o su director, descubran que la misma no es eficaz. Los directores, los compañeros maestros, los alumnos y los padres de familia van a juzgar la calidad de su enseñanza. Por lo tanto, es una ventaja para el maestro que tenga una evidencia bien documentada de la eficacia de su enseñanza.

Por supuesto, además de la responsabilidad, a los maestros les interesa el progreso. Siempre desean obtener información que los ayude a mejorar sus cursos. Por lo tanto, aquí se explorarán brevemente algunas de las opciones que están disponibles para los maestros que desean evaluar su propia enseñanza. La información que aquí se proporciona le ayudará a empezar a pensar acerca de la evaluación de la instrucción que usted imparte, pero el propósito de la misma no es de ninguna manera hacer de usted un evaluador experto. En las referencias que se presentan al final de este capítulo se citan algunos libros acerca de la evaluación. Más tarde, podría usted tener la oportunidad de inscribirse en un curso de evaluación del programa. Mientras tanto, aquí se presentan algunas sugerencias básicas.

Existen dos consideraciones fundamentales acerca de la evaluación de su propia enseñanza. Primera, usted debe determinar el tipo de información que obtendrá acerca de la eficacia de su enseñanza. Segunda, debe determinar un referente apropiado para juzgar la eficacia de la misma.

Existen por lo menos tres tipos de información que se pueden usar para determinar le eficacia de la instrucción que usted imparte. La primera es la información acerca de sus propias conductas como maestro. Si siente, por ejemplo, que la enseñanza eficaz se da cuando los maestros realizan ciertas cosas (por ejemplo, proporcionar objetivos conductuales para sus alumnos, interactuar bastante con ellos, o hacer ciertos tipos de preguntas durante la enseñanza), obtener información acerca de si usted hace o no estas cosas es el punto para iniciar la evaluación de la propia enseñanza que usted

imparte. Muchas escalas de calificación relativas a la eficacia del maestro se centran en tales conductas. Aunque este tipo de información puede serle útil *a* usted cuando verifica su propio progreso como maestro, puede llevarle a obtener conclusiones erróneas acerca de la *eficacia*, de la enseñanza. Un maestro que hace ciertas cosas no necesariamente asegura la eficacia de la enseñanza o el progreso en el aprendizaje.

Un tipo de información más popular (y ligeramente mejor para evaluar) acerca de la eficacia de la enseñanza, proviene de las calificaciones que el estudiante asigna a la eficacia del maestro. Existen diferentes instrumentos bien desarrollados y justos que permiten que los estudiantes evalúen a sus maestros. Si usted decide diseñar su propio instrumento, deberá centrarse en aquellas características de los maestros eficaces que parezcan hacer la diferencia. Aún las preguntas abiertas ("¿Qué es lo que más te gusta, de esta clase?" o "¿Qué se puede hacer para que esta clase sea más eficaz?") algunas veces pueden darle al maestro información útil.

Por supuesto, la última prueba acerca de la eficacia de la enseñanza consiste en qué tan bien aprenden los estudiantes. Sin embargo, existen varios problemas en el uso del aprovechamiento del estudiante como una medida de la eficacia de la enseñanza. Primero, los estudiantes pueden aprender bien a pesar del maestro. Segundo, es difícil saber qué pasaría si un maestro utilizara un enfoque diferente; aún cuando los estudiantes aprendieron bien, ¿podrían haber aprendido mejor? Suponga, que un grupo aprende de manera pobre. ¿Había circunstancias extenuantes? ¿Los libros de texto estaban escritos de manera pobre? ¿Los estudiantes habrían aprendido de la misma manera aún si otro maestro les hubiera impartido la clase? Estas últimas preguntas no son fáciles de responder, pero conllevan una sugerencia importante para muchos de los problemas de la evaluación de la eficacia de la enseñanza. Tal solución consiste en evaluar los diferentes *componentes* del proceso de enseñanza por separado, en lugar de intentar medirlos en conjunto. Suponga, por ejemplo, que usted desarrolla una escala de calificación para que los estudiantes evalúen la enseñanza que se imparte en un grupo de Inglés de preparatoria. En lugar de centrar todas las preguntas en el maestro, puede realizar preguntas acerca de algunos de los demás componentes de la enseñanza en el aula. Puede pedir a los estudiantes sus opiniones acerca de los libros de texto, de los cuadernos de trabajo, de las tareas de la biblioteca, de las discusiones en pequeños grupos, de los exámenes, etc.

Una segunda consideración importante que debe tomarse en cuenta cuando se evalúa la enseñanza es la elección apropiada del referente. Usted debe decidir contra que va a comparar la enseñanza que imparte. ¿Se comparará usted con los otros maestros (por ejem-

plo, comparará las puntuaciones de aprovechamiento estandarizadas de sus alumnos con las que obtuvieron otros grupos en su zona escolar)? ¿Juzgará usted la eficacia de la enseñanza que imparte por medio de algunos criterios predeterminados (por ejemplo, "Al menos el 80% de mis alumnos deben obtener calificaciones que se encuentren en el nivel o por encima del mismo que marca el *Iowa Test of Basic Skills* [Examen Iowa para las habilidades básicas])? ¿Usará usted un enfoque de auto-referencia (por ejemplo, comparar las calificaciones de los estudiantes en este semestre con las que obtuvieron en los dos semestres anteriores)? Estos tres tipos de referentes son legítimos. Usted simplemente necesita decidir cuál le será más útil para mejorar la enseñanza que imparte. Una discusión sobre este aspecto con sus compañeros podría ayudarle a aclarar su propio pensamiento.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 5 Describir cómo se emplea la información para evaluar; esto es, para calificar, para juzgar el progreso del estudiante y sus cambios de actitudes, así como la eficacia de la propia, tarea de enseñanza, que el maestro desempeña

1. ¿Cuál es la principal ventaja de la asignación de calificaciones por medio de una curva?
   a) Permite hacer comparaciones entre los estudiantes
   b) Produce juicios más precisos
   c) Permite establecer las diferencias entre los individuos

   En cada una de las siguientes preguntas, determine el tipo de calificación que implican. Use las siguientes claves: *A*, con referencia a una norma; *B*, con referencia a un criterio; *C*, de auto-referencia.

2. El maestro le asignó una D a George porque sus puntuaciones estuvieron muy por debajo del promedio del grupo.

3. Un maestro de biología de preparatoria prometió que todo aquel que obtuviera una puntuación superior al 90% en el examen obtendría una A.

4. La Sra. Kelly les dijo a los padres de Jane que su hija leía bien por encima del nivel correspondiente a su grado, a juzgar por sus puntuaciones en una prueba estandarizada.

5. "Yo creo que tus calificaciones en literatura pronto aumentarán y estarán en el mismo nivel que tus calificaciones en matemáticas".

6. ¿Cuál es el problema más grande que se presenta al juzgar el progreso del estudiante?
   a) Decidir cuándo medir el progreso
   b) Obtener medidas similares en diferentes momentos

7. ¿Cuál es el tipo de juicio que se hace cuando un maestro evalúa el progreso del estudiante?
   a) Con referencia a una norma
   b) Con referencia a un criterio
   c) De auto-referencia

8. ¿Qué se mide u observa en la evaluación de los cambios de actitudes?
   a) Sentimientos
   b) Ideas
   c) Predisposiciones
   d) Conductas

9. ¿Qué se puede usar para medir el éxito en la enseñanza?
   a) El desempeño del estudiante
   b) Las calificaciones que el estudiante asigna al maestro
   c) Las observaciones de la conducta del maestro
   d) Todas las anteriores
   e) Ninguna de las anteriores

Actividades de aprendizaje alternativas

1. Haga una encuesta entre sus pares y pídales que enlisten todas las cosas que les disgustan acerca de la manera en que los han calificado a lo largo de sus carreras educativas. Investigue cuál sería, a consideración de ellos, la manera más justa de calificar. Comparta los resultados de sus investigaciones con sus compañeros y discuta las implicaciones que tienen para la impartición de la enseñanza que usted realiza.
2. Pregúnteles a tantos padres de familia como sea posible qué tipo de información les gustaría saber en relación al progreso de sus hijos en la escuela. Pídales que sean lo más específicos posible.

3. Una vez que usted haya escrito preguntas de examen eficaces, necesitará reunir algunas de ellas en un formato de examen. Pídale a un maestro que usted conozca que le diga algunas de las cosas importantes que se deben considerar cuando se elabora un examen (por ejemplo, asegurarse de que a partir del original se obtengan copias claras).

OBJETIVO 6 Seleccionar y emplear instrumentos estandarizados

Actividad de aprendizaje 6

¿Qué son las pruebas estandarizadas?

Las pruebas estandarizadas son especialmente útiles cuando usted necesita obtener información altamente confiable para tomar una gran variedad de decisiones de tipo educativo. Aunque los instrumentos estandarizados usualmente se preparan de manera comercial, su característica más importante es su "estandarización". Una *prueba estandarizada* tiene un conjunto estándar de procedimientos que deben seguirse cada vez que la prueba se aplique. Existe un conjunto fijo de preguntas que se debe aplicar de acuerdo con un conjunto de instrucciones cuidadosamente especificado, dentro de ciertos límites de tiempo. Usualmente las pruebas estandarizadas se han aplicado a un grupo-norma y el desempeño del mismo se resume en un manual para que usted pueda comparar el desempeño de su propio grupo con el de la norma. Existen tres tipos fundamentales de instrumentos estandarizados:

1. Pruebas de aptitud
2. Pruebas de aprovechamiento
3. Inventarios de intereses, personalidad y actitudes

Las pruebas de aptitud intentan predecir qué tan bien puede alguien desempeñarse en alguna área de esfuerzo humano: las pruebas de inteligencia miden las capacidades académicas generales, las pruebas de creatividad miden la capacidad para ser creativos, etc. Además de estas medidas más generales de aptitudes,

existen numerosas pruebas de aptitud para las diferentes materias académicas que miden la capacidad para aprenderlas (aptitud en matemáticas, aptitud en escritura, aptitud en música,, etc.).

Las pruebas de aprovechamiento miden qué tan bien un individuo ha aprendido en alguna área específica. Existen pruebas de aprovechamiento generales que a su vez tienen sub-pruebas que cubren varias materias diferentes (por ejemplo, el *Iowa Tests of Basic Skills*), así como otras que miden el aprovechamiento con mayor profundidad en una materia dada (por ejemplo, los *Gates-MacGinitie Reading Tests* [Las pruebas de lectura de Gates-MacGinitie]). La mayoría de las pruebas de aprovechamiento se presentan según los diferentes grados escolares y con frecuencia las calificaciones que se obtienen en las mismas se registran como calificaciones equivalentes a los grados.

Los cuestionarios de intereses, personalidad y actitudes, técnicamente hablando, no son pruebas, porque usualmente no existe una única respuesta correcta para cada una de las preguntas. Estos instrumentos buscan medir el desempeño típico en lugar del desempeño máximo. Los cuestionarios que miden los intereses, los hábitos de estudio, el estilo de aprendizaje y las actitudes hacia las carreras académicas, son de especial utilidad para los consejeros escolares y para los maestros.

Selección de pruebas estandarizadas

Existen cuatro consideraciones fundamentales que se deben tomar en cuenta cuando se selecciona una prueba estandarizada:

1. ¿Me dará la información que necesito?
2. ¿Será la información razonablemente confiable?
3. ¿Es la prueba fácil para aplicar, calificar e interpretar?
4. ¿Está su costo dentro del presupuesto disponible?

¿Me dará la información que necesito?

Hacerse esta pregunta es preguntarse si la prueba es válida para los propósitos que uno persigue. La validez de la prueba es una estimación de qué tan bien mide lo que se supone debe medir. Obviamente, si una prueba no es válida —no le proporciona la información que usted necesita entonces— deberá buscar otra.

Existen muchas maneras de determinar la validez de una prueba. Tal vez la más importante de ellas es la *validez de contenido*, la cual simplemente es un juicio acerca de qué tan bien los reactivos en una prueba miden aquello para lo cual han sido diseñados. Si usted obtiene una muestra de la prueba que está considerando emplear, puede examinar los reactivos y comparar lo que éstos miden con su propia percepción de lo que desea medir. Por ejemplo, si examina una prueba de aprovechamiento, usted puede comparar los reactivos de la misma con los objetivos de su grupo. Mediante la comparación de varias pruebas de aprovechamiento, puede seleccionar aquella que sea la idónea para medir los resultados de aprendizaje que se especifican en dichos objetivos.

La *validez predictiva* es una estimación de qué tan bien una prueba predice puntuaciones en algunas pruebas o desempeños futuros. La *validez concurrente* estima qué tan bien se aproxima una prueba a la puntuación en otra prueba que se diseñó para medir las mismas variables. Ambas pruebas se aplican al mismo tiempo y se correlacionan las puntuaciones que se obtienen en las mismas. Las estimaciones de la validez predictiva generalmente son más bajas que las estimaciones de la validez concurrente, por lo que siempre debe comparar el mismo tipo de estimaciones de validez.

Los manuales que acompañan a una prueba estandarizada usualmente le proporcionarán también estimaciones de validez en la forma de coeficientes de validez. Estos coeficientes se registran como un número que va de 0 a 1 (el mayor es el 1). Mediante la comparación de las medidas en pruebas que miden las mismas cosas, usted puede obtener una idea acerca del número que representa un coeficiente de validez razonable para ese tipo de prueba, sin embargo, es importante que compare las pruebas en el mismo tipo de validez.

¿Será la información razonablemente confiable?

Una prueba es confiable cuando mide de manera consistente. La confiabilidad se calcula de diferentes maneras y los coeficientes que se obtienen, al igual que los coeficientes de validez, se representarán por medio de números que van del 0 al 1. Los coeficientes de confiabilidad generalmente son más altos que los coeficientes de validez. Tal vez las estimaciones de confiabilidad más útiles son las *medidas de consistencia interna* —por medio de ellas se estima qué tan consistentemente mide el examen de reactivo en reactivo. Usualmente se registran mediante el uso de una o más de las fórmulas de Kuder Richardson: KR20, KR21. La *confiabilidad prueba-postprue-*

ba (en el tiempo) estima qué tan consistentemente una prueba mide en dos momentos diferentes. La *confiabilidad de forma alternativa* es una estimación de qué tan cercanas están dos formas de la misma prueba que mide la misma cosa. Siempre debe usted comparar las pruebas por medio de coeficientes de confiabilidad similares.

¿Es la prueba fácil de aplicar, calificar e interpretar?

Estos factores no se pueden evaluar tan fácilmente cuando se selecciona una prueba, pero existen varios elementos que usted debe buscar. ¿Son fáciles de seguir las instrucciones para la administración o aplicación de la prueba? ¿Son apropiados los ejemplos que se usan y tienen sentido para sus alumnos? ¿Son claras las líneas de orientación con respecto al tiempo? ¿Existe una explicación adecuada acerca de la manera de manejar las preguntas de los estudiantes? ¿Son fáciles de usar las hojas de respuestas? ¿Es la calificación a mano una opción razonable? ¿Está disponible la máquina para calificar, y si es así, cuánto cuesta? ¿Qué otra información (estadísticas resumidas, datos de las normas locales, patrones de respuesta, interpretación de las puntuaciones) estarían disponibles por medio del servicio de puntuación? ¿Existen cuadros y/o explicaciones adecuadas que le ayuden a interpretar los datos? Las respuesta a estas preguntas se pueden encontrar mediante el examen de muestras, o mediante la lectura de las críticas acerca de las pruebas que se publican en las revistas o en el *Mental Measurements Yearbooks* (El anuario de las pruebas mentales).

¿Está su costo dentro del presupuesto disponible?

Cuando se determina el costo de una prueba, asegúrese de tomar en cuenta el costo de cada uno de los siguientes elementos: los folletos de la prueba, los manuales, las hojas de respuestas, los servicios de calificación, el tiempo de entrenamiento (para los maestros que van a aplicar la prueba, en el caso de que dicho entrenamiento sea necesario), las formas de registro (para dar a conocer los resultados a los padres) y la relación costo/tiempo que implica la interpretación de los resultados.

Fuentes de información acerca de las pruebas

Existen fuentes invaluables de información que le pueden ayudar a responder sus preguntas acerca de la selección de pruebas estandarizadas. Lea cuidadosamente las siguientes descripciones para que pueda saber a dónde acudir para obtener la información que necesita.

Mental Measurements Yearbooks

Probablemente no existe una fuente de información mejor acerca de las pruebas estandarizadas específicas que el *Mental Measurements Yearbooks*[2]. Además de proporcionar información descriptiva básica (autor, fecha de publicación, formas disponibles, tipos de reportes de las puntuaciones reportadas, tiempo de administración, precios, servicios de puntuación disponibles, etc.), estos anuarios proporcionan reseñas críticas realizadas por expertos en medición. También se incluye una bibliografía de los artículos de revistas que versan sobre alguna prueba dada.

Tests in Print

Tests in Print[3] (Pruebas impresas) resume la información que previamente apareció en *Mental Measurements Yearbooks*. Le posibilita a uno hacer una rápida revisión de la información pertinente cuando se va a elegir entre varias pruebas. Mediante el uso del *Mental Measurements Yearbooks* se puede hacer un análisis más detallado.

Revistas profesionales

Existen numerosas revistas que contienen reseñas de las pruebas. Para localizar aquellos artículos que no se presentan en el *Mental Measurements Yearbooks*, puede acudir a fuentes tales como el *Psychological Abstracts* o el *Education Index*.

Muestras

No existe un substituto para el examen cuidadoso de las pruebas en sí mismas. Lea el manual de aplicación y técnico, intente resolver la prueba, conozca que tan fácil es usarla, observe las hojas de respuestas, etc. Usted puede pedir muestras de las pruebas direc-

tamente de sus editores a un costo nominal, o con frecuencia las puede encontrar en los centros de evaluación o en las bibliotecas de los colegios o universidades.

Empleo de las pruebas estandarizadas

Administración

Lo más importante que se debe recordar cuando se administra una prueba estandarizada es que será difícil, si no imposible, interpretar las puntuaciones a menos que las instrucciones para su administración se sigan de manera exacta. Lea previamente y con cuidado dichas instrucciones. Para la mayoría de las pruebas estandarizadas, el tiempo es un elemento crítico. Asegúrese de controlar cuidadosamente el tiempo del examen y de que exista una manera de entregar y de recoger las pruebas en la cual todos los estudiantes tengan el mismo tiempo para resolverlas. Por ejemplo, pídales a los estudiantes que dejen sus folletos cerrados hasta que usted les diga que los abran y después que los cierren cuando usted se los indique y que los dejen cerrados en sus pupitres hasta que usted los recoja.

Los estudiantes le harán preguntas mientras explica las instrucciones y mientras hacen el examen. Manéjelas cuidadosamente. Cada uno de los alumnos deben comprender las instrucciones, y se deben hacer las aclaraciones pertinentes. Si parece ser que hay ambigüedad en las preguntas en sí mismas, o que los estudiantes no comprendan lo que se les está preguntando, usted debe ayudarlos a comprenderlo, pero no debe hacer nada que les pueda dar la respuesta.

Con frecuencia se pueden minimizar las preguntas si los estudiantes se preparan con anticipación para el examen. Responda honestamente a sus preguntas acerca de la manera en la cual se debe usar la prueba. Para tranquilizarlos, dígales que las pruebas estandarizadas se diseñaron para que casi nadie obtenga todas las respuestas correctas. Indíqueles que hagan lo mejor que puedan, pero que no se preocupen si hay algunas preguntas que no pueden responder.

Calificación

La mayoría de las pruebas estandarizadas son objetivas y no es tan difícil calificarlas manualmente. Usualmente se proporciona una plantilla de calificaciones. Sin embargo, existen varias ventajas que

se derivan del uso de los servicios de calificaciones que proporcionan los editores siempre que los mismos estén disponibles. La calificación será precisa. Con frecuencia usted podrá obtener cuadros y gráficas que muestran la distribución de las puntuaciones en su grupo. Usualmente están disponibles las estadísticas resumidas y usted puede pedir un resumen de datos para varios grupos dentro de su escuela (o zona escolar). Finalmente, existen algunos servicios que le ayudarán a desarrollar las normas locales.

PRUEBA DE DOMINIO

OBJETIVO 6 Seleccionar y emplear instrumentos estandarizados

1. ¿Cuál es la característica más importante de las pruebas estandarizadas?

2. Escriba, con sus propias palabras, las cuatro preguntas que usted necesita responder cuando pretende seleccionar una prueba estandarizada.

3. ¿Cuál es la estimación estadística que sería importante si usted intenta determinar si una prueba mide lo que dice medir?
   a. Confiabilidad
   b. Validez
   c . Uso
   d. Ninguna de las anteriores

4. ¿Cuál de las siguientes fuentes le dará a usted más información acerca de una prueba estandarizada?
   a. *Mental Measurements Yearbooks*
   b. *Tests in Print*

5. ¿Qué es lo más importante que se debe recordar acerca de la administración de una prueba estandarizada?

6. Explique brevemente cómo puede un maestro manejar las preguntas que le hacen los alumnos acerca de las pruebas estandarizadas que se les aplican.

Respuestas correctas para los ejercicios

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Elección de una técnica de evaluación

1. B
2. D o B
3. A
4. B o A
5. D
6. A o B
7. C
8. D
9. B
10. C o A

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Selección de un instrumento para la recolección de información

1. La observación es la mejor elección, porque para saber *cómo* es que sus alumnos forman sus letras, usted debe observarlos cuando las están haciendo.
2. Los sentimientos se descubren mejor por medio de la investigación. Este maestro debe preguntar a sus alumnos cómo se sienten.
3. El aprovechamiento se mide mejor mediante la aplicación de exámenes.
4. Siempre que usted quiera obtener una medida del desempeño máximo de una habilidad cognoscitiva, aplique una prueba.
5. Mediante la observación de su desempeño y tal vez mediante el análisis de lo que ella escucha —ésta es la respuesta para el problema de evaluación de esta maestra de música.
6. La observación es lo mejor; preferiblemente sin que los estudiantes sepan que los están observando.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Selección del tipo de reactivo

1. *Ensayo*: Para "explicar", el estudiante necesita una libertad considerable para responder.
2. *Respuesta breve*: Aquí no hay libertad, simplemente los pasos a seguir.
3. *Elección múltiple*: La selección entre varias alternativas es lo más adecuado.
4. *Ensayo*: Para discutir se requiere libertad para responder.
5. *Respuesta breve*: En este objetivo simplemente se pide una lista, no una explicación.
6. *Elección múltiple*: En ésta se requiere que se elija entre varias alternativas o un *apareamiento*, en el cual haya una columna que presente las disfunciones y en la otra las posibles causas de las mismas.
7. *Elección múltiple*: Un ejemplo de este tipo de reactivo puede ser: "¿Cuál de las siguientes partes del discurso representa la palabra que se subraya?", o el *apareamiento*, con palabras en una columna y las partes del discurso en la otra.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Elaboración de preguntas de ensayo

1. *Una pregunta abierta*: Esta pregunta debe brindar al estudiante una gran libertad para responder; pero debe ser lo suficientemente clara con respecto a lo que se pregunta. En los siguientes modelos usted podrá ver que es difícil calificar las preguntas abiertas porque cada uno de los estudiantes puede elegir restringir su propia respuesta de manera diferente.

Modelos de preguntas

a) Discuta diferentes maneras en las cuales usted podría reducir su ansiedad cuando se prepara para hacer un discurso contemporáneo.
b) ¿Qué podría usted hacer para reducir el número de gérmenes en los instrumentos médicos si no tuviera un equipo esterilizado?
c) Discuta los pros y los contras del reclutamiento.
d) Convénzame de que es importante comprender la historia del idioma Inglés.

2. *Una pregunta de ensayo restringida*: Nuevamente, asegúrese de que su pregunta esté claramente escrita. Verifique que su pregunta limita la respuesta de manera que ayudará al estudiante a responderla (el estudiante sabrá cómo responder *si* sabe la información que se le pregunta).

Modelos de preguntas

a) Enliste y explique cada uno de los pasos que se discutieron para preparar un experimento.
b) En no más de diez renglones, describa un pueblo esquimal típico de principios de los años 1900's.
c) Cite cinco razones por las cuales 88 kph debe ser el límite de velocidad. Apoye una de sus razones con una evidencia.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Construcción de un modelo de respuesta

Coteje su modelo de respuesta a partir de los criterios que se establecieron para el mismo. Compare sus modelos de respuestas con los que elaboraron sus pares. Si usted no está seguro de sus respuestas, pídale a su instructor que se las revise.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Evaluación y elaboración de preguntas de elección múltiple

Revise sus reactivos a partir de los criterios para la elaboración de los mismos, que se establecieron en la sección correspondiente. Además, intercambie sus reactivos con alguno de sus compañeros y evalúen los reactivos de cada uno de ustedes.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Elaboración de reactivos de verdadero/falso

Compare las preguntas que usted elaboró con las de sus compañeros y con los ejemplos que se presentan a continuación. El contenido de sus preguntas puede ser diferente al de los ejemplos, pero no deben violar las reglas para la elaboración de reactivos de falso/verdadero eficaces.

_____ 1. La Caperucita Roja iba camino a la tienda cuando se encontró con el lobo.

_____ 2. Al principio el lobo se mostró amistoso con la Caperucita Roja.

_____ 3. La canasta que llevaba la Caperucita Roja contenía comida para su abuelita.

_____ 4. El lobo siguió a la Caperucita Roja a la casa de su abuelita.

_____ 5. La Caperucita Roja reconoció inmediatamente al lobo cuando se lo encontró en la cama de su abuelita.

_____ 6. Finalmente se capturó y se mató al lobo.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Elaboración de un ejercicio de apareamiento

Revise sus respuestas de acuerdo con los criterios para elaborar los ejercicios de apareamiento. Pídale a uno de sus amigos que lea sus instrucciones para determinar si son claras.

RESPUESTAS CORRECTAS

Ejercicio: Tipos de juicios

1. B
2. C
3. A
4. A
5. C
6. B

Respuestas correctas para las pruebas de dominio

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del Objetivo 1

1. La evaluación es un proceso por medio del cual se obtiene información y se forman juicios que se emplearán para la toma de decisiones.

2. a) *Preparación para la evaluación.* En esta etapa, usted necesita determinar los juicios y decisiones que prevé realizar (por ejemplo, cuándo empezar la Unidad 2, qué tareas asignar, dónde sentar a Johnny). A continuación, usted debe decidir cuál es la información que necesitará para tomar dichas decisiones y elaborar dichos juicios (por ejemplo, con cuánta rapidez los estudiantes pasan de la unidad 1, cuáles son los intereses de los alumnos, qué tan bien lee Johnny). Finalmente, usted decidirá cuándo y cómo obtener la información necesaria (por ejemplo, semanalmente, por medio de cuestionarios; en la primera semana de clases, mediante un cuestionario de intereses; en la segunda semana de clases, mediante una prueba estandarizada de lectura y con la observación de los estudiantes durante la lectura oral).

   b) *Obtención de la información necesaria.* Implica que se le hagan preguntas a los estudiantes (interrogatorio), que se les observe (observación de los alumnos cuando preparan el experimento), o que se les evalúe (mediante un examen de opción múltiple acerca de hechos históricos).

   c) *Formación de juicios.* En esta etapa, usted compara la información con algún referente y hace un juicio de valor. Las calificaciones que reflejan el aprovechamiento y las predicciones acerca de qué tan bien se espera que el alumno se desempeñe, son dos ejemplos comunes de los juicios que se hacen en el aula.

   d) *El empleo de los juicios para la toma de decisiones y para la preparación de los reportes de evaluación.* Decidir qué acción tomar (por ejemplo, cambiar a Johnny a un equipo de lectura más lento) y hacer un reporte de los resultados de la evaluación que llevaron a tomar dicha decisión, son las principales tareas de la etapa final de la evaluación. Observe el énfasis que se pone en el *uso* de los juicios.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del Objetivo 2

1. d
2. a
3. c
4. b
5. a
6. d

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del Objetivo 3

Evalúe su prueba a partir de los siguientes criterios:

1. La prueba mide claramente los objetivos.
2. Los reactivos son claros y concisos (no son ambiguos).
3. El tipo de reactivos que se emplea representa la manera más directa para medir los objetivos.
4. La legibilidad de los reactivos es apropiada para el nivel escolar que usted seleccionó.
5. Se establece claramente cualquier tipo de instrucciones que sean necesarias para los estudiantes.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del Objetivo 4

1. *Desarrollo de listas de verificación*: su lista de verificación debe ser clara, concisa y fácil de usar. Si es posible, trate de utilizarla. Pídale a alguien experto en el desempeño que verifique la lista, que usted elaboró para ver si incluyó únicamente las conductas importantes.
2. *Construcción de escalas de calificación*: revise su escala a partir de los criterios que se establecieron para lograr una escala de calificación eficaz. Comparta con sus compañeros su escala y pregúnteles si consideran que podrían usarla con éxito.

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del Objetivo 5

1. a
2. A
3. B
4. A
5. C
6. b
7. c
8. d
9. d

RESPUESTAS CORRECTAS

Prueba de dominio del Objetivo 6

1. Validez. Si una prueba no mide lo que usted necesita medir; no es válido emplearla. No es adecuada para que usted la use, aún cuando sea extremadamente confiable.
2. a. ¿Me dará la información que necesito?
   b. ¿Será la información razonablemente confiable?
   c. ¿Es la prueba fácil de administrar, calificar e interpretar?
   d. ¿Se encuentra, su costo dentro del presupuesto?
3. b
4. a
5. Seguir exactamente las instrucciones para administrar la prueba.
6. El maestro debe tratar de aclarar a los estudiantes y de ayudarles a comprender lo que se les pregunta, pero no debe hacer nada que pueda darles la respuesta.

Notas

1. Para más detalles, véase T.D. TenBrink. *Evaluation: A Practical Guide for Teachers* (Nueva York: McGraw-Hill Book Company, 1974).
2. Mitchell, J.V. (ed.). *The Ninth Mental Measurements Yearbook*, Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1985.
3. Mitchell, J.V. (ed.). *Tests in Print III*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1983.

Bibliografía adicional

Ahmann, J.S. y M.D. Glock. *Evaluating Student Progress: Principles of Tests and Measurements*, 6a. ed. (Boston: Allyn and Bacon, 1981).

Bloom, B.S., T. J. Hastings y G.F. Madaus. *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (Nueva York: McGraw-Hill Book Company, 1971).

Ebel, R.L. y D.A. Frisbie. *Essentials of Educational Measurement* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1986).

Gronlund, N.E. *Measurement and Evaluation in Teaching*, 5a. ed. (Nueva York: MacMillan Co., 1985)

Lyman, H.B. *Test Scores and What They Mean*, 4ª ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980).

Mehrens, W.A. y I.J. Lehmann. *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 3a. ed. (Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1984).

Stufflebeam, D.I., et al. *Educational Evaluation and Decision Making* (Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers, 1971).

TenBrink, T.D. *Evaluation: A Practical Guide for Teachers* (Nueva York: McGraw-Hill Book Company, 1974).

Terwilliger, J.S. *Assigning Grades to Students* (Glenview, IL: Scott, Foresman and Company, 1971).

Walsh, W.B. y N.E. Betz. *Tests and Assessment* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1985).

Wittrock, M.C. y D.E. Wiley, eds. *The Evaluation of Instruction: Issues and Problems* (Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1970).

Apéndice A

El Juego de la pregunta maestra

Preparación para el juego

1. Recorte las cartas que se presentan en las páginas siguientes y acomódelas en tres pilas: Cartas de oportunidad, Preguntas y Cartas de clasificación.
2. Lea las instrucciones.
3. Diríjase al tablero del juego y comience.

La Pregunta Maestra

Instrucciones

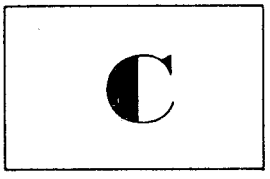
Objetivo: El objetivo del juego es llegar a ser el primer maestro en su sección en alcanzar el círculo mágico de los elegidos (a saber, el Círculo de la Pregunta Maestra).

Jugadores: 2 a 6

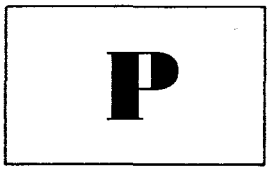
Movimientos: Usted avanza en el tablero a partir del espacio marcado como "Salida" por medio de un dado. Si usted no tiene ningún dado, entonces simplemente elabore y corte tarjetas numeradas del 1 al 6, y cada uno de los jugadores puede seleccionar una carta de la pila por turnos. Si usted es un jugador profesional, use otras alternativas.

Piezas: Emplee cualquier tipo de objeto que quepa en los espacios (monedas diferentes, botones, pequeñas piezas de papel con sus iniciales, etc.)

Espacios:



Clasificación. Cuando usted caiga en un espacio marcado con una C, *otro* jugador escoge una carta de la pila de Cartas de Clasificación y le lee la pregunta. Usted debe entonces clasificarla según su nivel apropiado dentro de la *Taxonomía* de Bloom. La respuesta correcta está impresa en la tarjeta. Si usted acertó, puede permanecer en el espacio correspondiente. En caso contrario, deberá retroceder *tres* espacios.



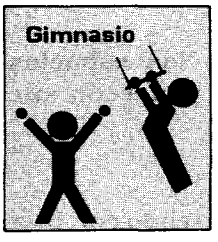
Pregunta. Cuando usted caiga en un espacio marcado con una P, *otro* jugador selecciona una carta del montón correspondiente a las Preguntas. Si usted responde correctamente (las respuestas correctas también están escritas en las tarjetas), se queda en el espacio correspondiente. Si su respuesta no es correcta, deberá retroceder *tres espacios.*

Ah, los caprichos de la fortuna. Si usted cae en este espacio, escoja una carta de la pila de Cartas de oportunidad y siga las instrucciones.

Una flecha significa una ruta diferente que debe seguirse cuando usted aterrice en este espacio. La primera de éstas es una ruta más corta; la segunda es una ruta más larga.

Si usted cae en este espacio pierde un tiro.

Si usted cae en un espacio marcado con Gimnasio, Oficina del director, Cafetería o Cuarto de Castigos, no hay preguntas a las cuales haya que contestar o que deban clasificarse. También puede llegar a estos espacios por medio de las Cartas de oportunidad.



La Pregunta Maestra:

No es necesario que usted llegue al último espacio (Pregunta Maestra) con un número exacto de movimientos.

Cuarto de castigos

C

oportunidad

C

Desayunador

C

C

P

Oportunidad

C

C

C

Oportunidad

C

CARTAS DE OPORTUNIDAD

C CARTAS

Pregunta maestra

P

C

Oportunidad

C

C

Oportunidad

C

Salida
C
C
Oportunidad
P
C
Atajo
C
C
Oportunidad
P Cartas
Oficina del director
Oportunidad
C
C
P
Camino largo
C
Oportunidad
C
Oportunidad
C
Oportunidad
Gimnasio
Oportunidad
C
C
P
Perder 1 turno
C
Oportunidad

Oportunidad

Oportunidad

Oportunidad

Oportunidad

Oportunidad

Oportunidad

Oportunidad

Oportunidad

Oportunidad

Oportunidad

Oportunidad

Oportunidad

Carta de oportunidad

Promoción. Avance seis espacios si es capaz de repetir al revés los seis niveles de la Taxonomía de Bloom en diez segundos. AVANCE.

Carta de oportunidad

Olvidó cerrar su armario y perdió su premio, el Equipo del Indio Hopi. Retroceda 3 espacios.

Carta de oportunidad

Los estudiantes acaban de elegirlo como el mejor de sus maestros. Juegue a los dados para determinar cuántos espacios puede avanzar.

Carta de oportunidad

Se le adjudica el premio al maestro del año. Avance 4 espacios.

Carta de oportunidad

Usted ha empleado únicamente preguntas de memoria y sus alumnos no entienden realmente el material. Retroceda tres espacios.

Carta de oportunidad

Dos estudiantes más se durmieron cuando usted hizo una pregunta. Retroceda 2 espacios.

Carta de oportunidad

Apenas y ha pasado por mérito. Retroceda 3 espacios.

Carta de oportunidad

Su evaluación reporta que usted acaba de tener posibilidades de ganar y estar ocupado. Resígnese. Vuelva a tirar.

Carta de oportunidad

Se le ha encomendado que permanezca en la escuela después de clases, para atender a los muchachos que tienen problemas de conducta. Vaya al cuarto de castigos.

Carta de oportunidad

El director le ha sonreído y le ha dicho que usted ha estado realizando un buen trabajo. Permanezca donde está.

Carta de oportunidad

Se le terminó la gasolina a su coche cuando se dirigía a la escuela. Pierde un tiro.

Carta de oportunidad

El director viene a observarlo y usted ha olvidado sus planes de clase. Retroceda 3 espacios.

oportunidad

oportunidad

oportunidad

oportunidad

oportunidad

oportunidad

oportunidad

oportunidad

oportunidad

oportunidad

oportunidad

oportunidad

Carta de oportunidad

Hay reunión de la facultad esta tarde. Pierde un turno.

Carta de oportunidad

Se le ha considerado como el posible asistente del director. Vaya directamente a su oficina y espere —durante tres turnos antes de entrar.

Carta de oportunidad

GADEV (Gracias a Dios es Viernes). Llegó bien al viernes. Avance un espacio.

Carta de oportunidad

Usted trabaja en un taller esta tarde. Avance 4 espacios.

Carta de oportunidad

¡Felicidades! Usted es el nuevo entrenador de baloncesto. Vaya directamente al gimnasio.

Carta de oportunidad

Se le acaba de asignar la realización de las tareas del desayunador. Vaya directamente allá.

Carta de oportunidad

Los padres de sus alumnos están tan complacidos con las preguntas que usted realiza en clase, que se lo han agradecido por medio de un anuncio en un periódico local. Tire nuevamente.

Carta de oportunidad

Sus reportes de asistencia se perdieron y el director desea que usted le informe quién faltó a clases la semana pasada. Vaya a la oficina del director. Pierde dos tiros.

Carta de oportunidad

Vacaciones de Navidad —recargue sus baterías. Avance 5 espacios.

Carta de oportunidad

Anoche estuvo despierto hasta las dos de la mañana, calificando los exámenes de sus alumnos y esta mañana olvido llevarlos a la escuela. Pierde un tiro.

Carta de oportunidad

Las preguntas que requieren de un pensamiento complejo están mejorando realmente las calificaciones de sus alumnos. Avance 5 espacios.

Carta de oportunidad

Estamos en junio y todo el mundo tiene fiebre de primavera. Pierde un tiro.

P

P

Oportunidad

P

P

P

P

P

P

P

P

P

Carta de oportunidad

El empleo que usted ha hecho de las preguntas que requieren de un pensamiento complejo, ha significado que éste haya sido su mejor año. Tire de nuevo.

Pregunta

Cuando a un estudiante se le pide que interprete una caricatura, el nivel de la pregunta es de: a) conocimiento, b) comprensión, c) aplicación, d) análisis.

Respuesta: b)

Pregunta

Las preguntas de análisis requieren de un pensamiento complejo. ¿Cierto o falso?

Respuesta: cierto

Pregunta

¿En que nivel de pensamiento se encuentran la mayoría de las preguntas que realizan los maestros?

Respuesta: nivel de pensamiento simple, memoria o nivel de conocimiento.

Pregunta

Las preguntas del nivel de aplicación, ¿tienen por lo general más de una respuesta posible? ¿Cierto o falso?

Respuesta: falso

Pregunta

¿Cuál de las opciones que se presentan a continuación no corresponde al tipo de preguntas que requieren de un análisis? a) identificar las evidencias necesarias para fundamentar una aseveración, b) hacer una afirmación basada en evidencias, c) explicar motivos o causas, d) elaborar predicciones.

Respuesta: d)

Pregunta

Las preguntas de memoria pertenecen a un nivel de pensamiento simple y no son útiles. Es mejor que los maestros no las empleen. ¿Cierto o falso?

Respuesta: Falso. Aunque se ha abusado de ellas, son esenciales para que puedan darse los otros niveles de pensamiento.

Pregunta

Si a usted se le pidiera que hiciera uso de un proceso en particular para solucionar un problema, ¿qué nivel de la *Taxonomía* debería emplear?

Respuesta: aplicación

Pregunta

Cuando una pregunta inicia con "Por qué", se trata de una interrogante que corresponde al nivel de análisis. ¿Cierto o falso?

Respuesta: cierto

Pregunta

Las preguntas de comprensión requieren que los estudiantes: a) repitan literalmente una información, b) realicen comparaciones, c) hagan juicios, d) expresen sus opiniones, creencias y valores.

Respuesta: b)

Pregunta

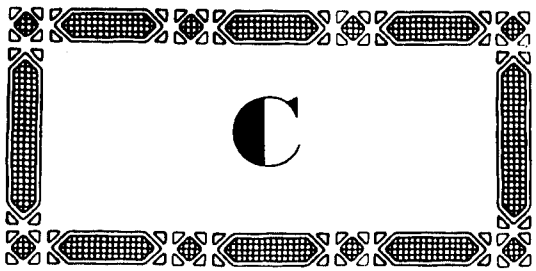
Cuando a usted se le pide que resuelva un problema matemático, ¿en que nivel de la *Taxonomía* debe operar?

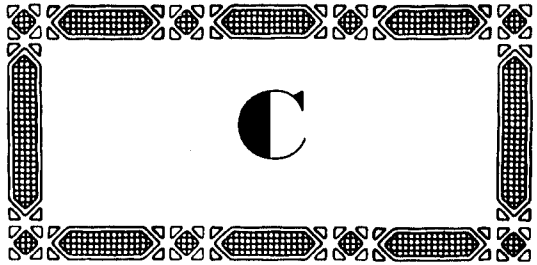
Respuesta: aplicación

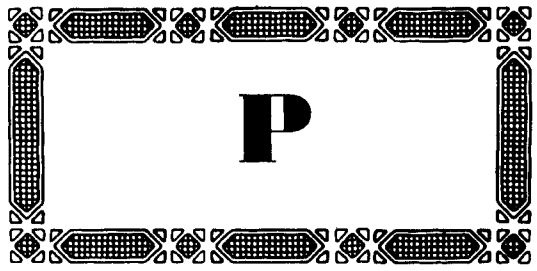
Pregunta

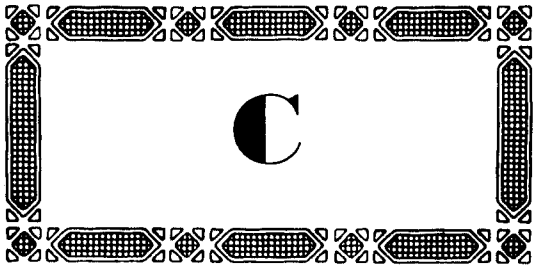
Las preguntas de síntesis requieren que los alumnos realicen todas las operaciones que a continuación se enlistan, a excepción de: a) realización de predicciones, b) solución de problemas, c) elaboración de reportes originales, d) evaluación de ideas, soluciones a problemas y obras estéticas.

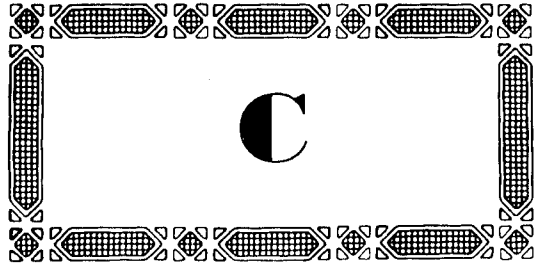
Respuesta: d)

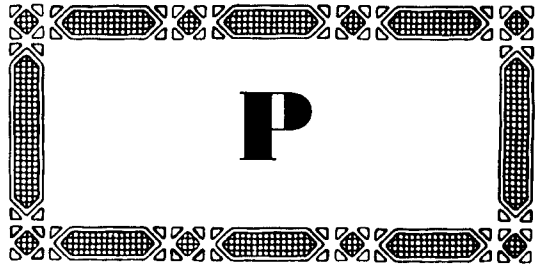

C

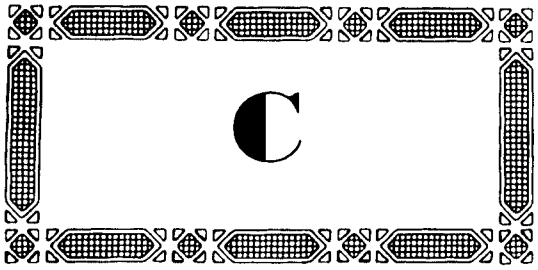

C

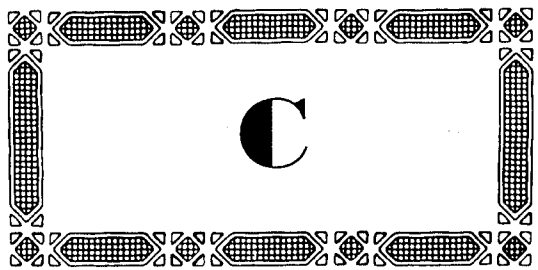

P

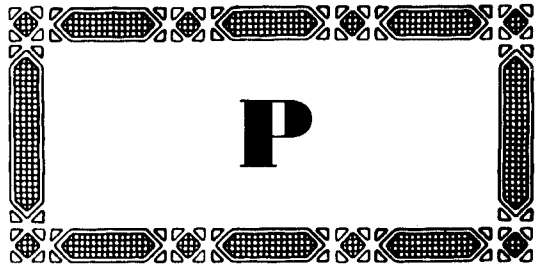

C

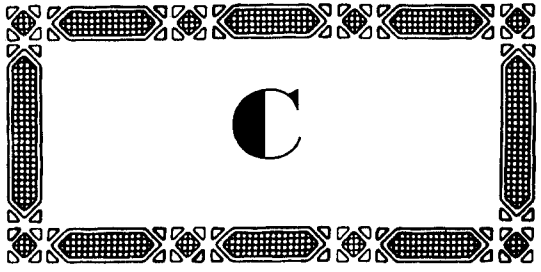

C

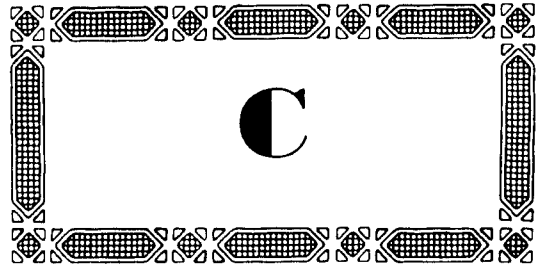

P

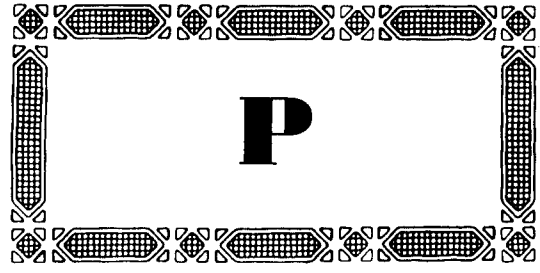

C


C


P


C


C


P

Pregunta

Las preguntas de síntesis requieren que el estudiante piense de manera original y creativa. ¿Cierto o falso?

Respuesta: cierto

Carta de clasificación

¿Cuál es la capital del estado de Maryland?

Respuesta: conocimiento

Carta de clasificación

¿Quién escribió *Romeo y Julieta*?

Respuesta: conocimiento

Pregunta

Para la realización de un auto-retrato, ¿en que nivel de la *Taxonomía* se opera?

Respuesta: síntesis

Carta de clasificación

¿Quién es el gobernador del estado de Wisconsin?

Respuesta: conocimiento

Carta de clasificación

¿Qué dijo el Rey Juan en el siguiente capítulo?

Respuesta: conocimiento

Pregunta

¿En cuál nivel de la *Taxonomía* debe usted operar cuando se le pide que describa cómo serán los Estados Unidos en el año 2000?

Respuesta: síntesis

Carta de clasificación

¿Quién escribió *Pollution: The Last Chapter* (Contaminación, El último capítulo)?

Respuesta: conocimiento

Carta de clasificación

¿En qué aspectos se parecen estas dos soluciones?

Respuesta: comprensión

Pregunta

Su nueva tarea consiste en ser juez en un concurso de físico-culturismo. Deberá decidirse por un ganador. ¿En qué nivel de la *Taxonomía* deberá usted operar?

Respuesta: evaluación

Carta de clasificación

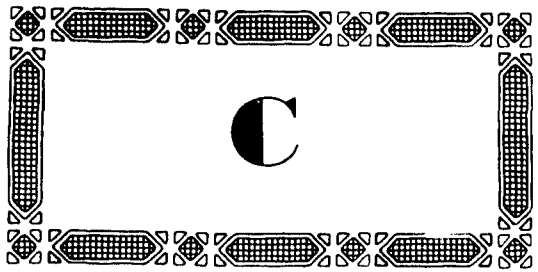
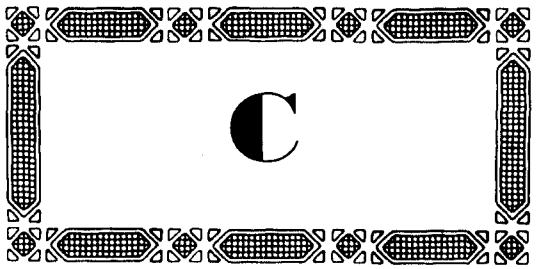
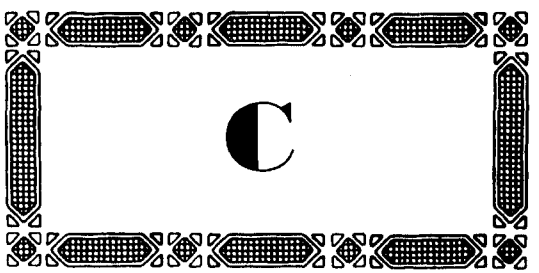
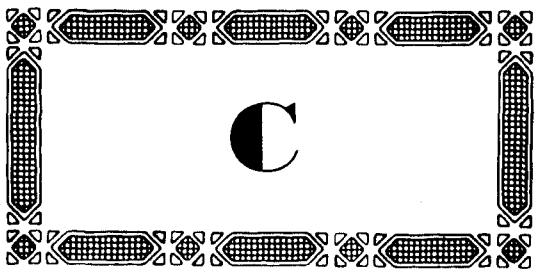
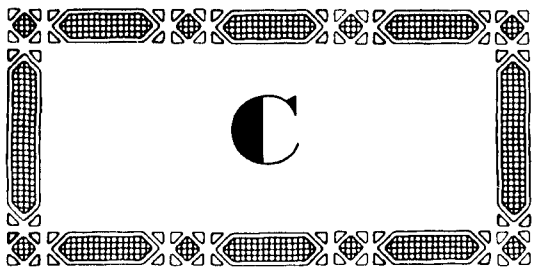
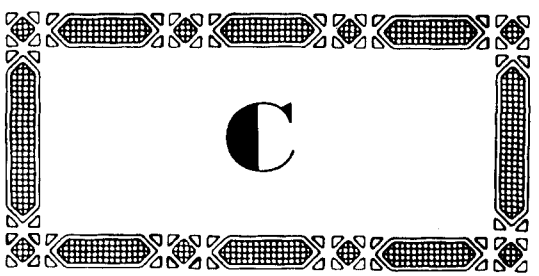
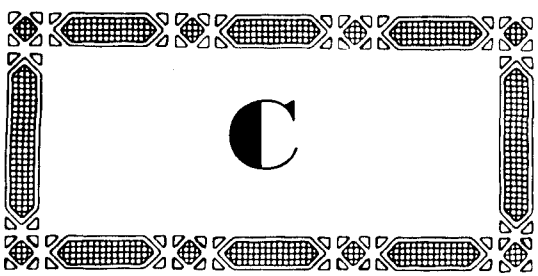
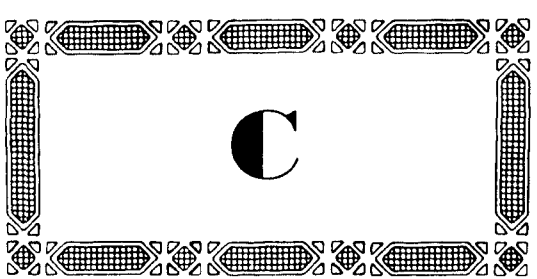
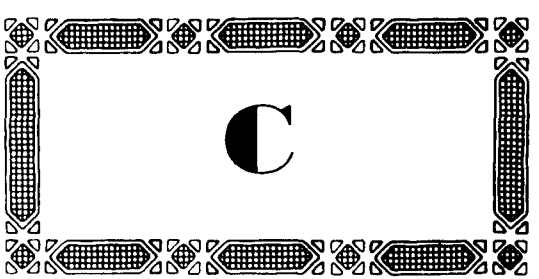
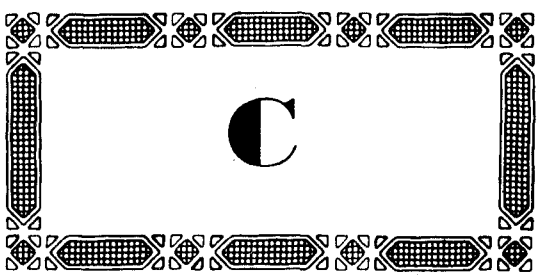
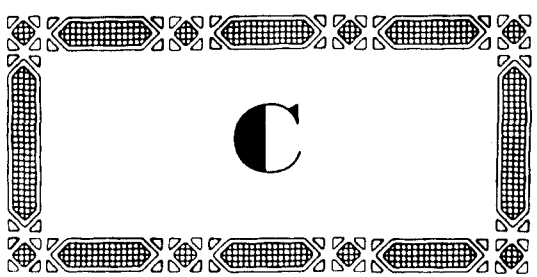
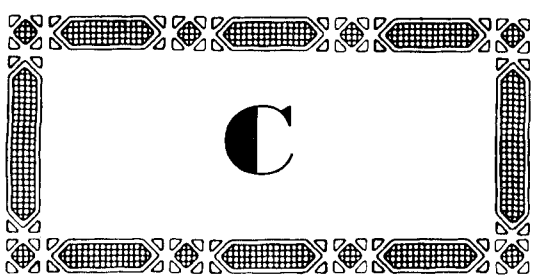
¿Cuándo se escribió el reglamento?

Respuesta: conocimiento

Carta de clasificación

¿Cómo expresaría usted la idea principal de este poema?

Respuesta: comprensión


C

C

C

C

C

C

C

C

C

C

C

C

Carta de clasificación

¿Cuál es el significado de la democracia? (Se les debe proporcionar por anticipado la definición a los estudiantes)

Respuesta: conocimiento

Carta de clasificación

¿Cómo se puede comparar la geografía de Maine con las de México?

Respuesta: comprensión

Carta de clasificación

¿Cuál es el significado de este cuadro?

Respuesta: comprensión

Carta de clasificación

¿Cómo se define a la ecología? (Se les debe proporcionar por anticipado la definición a los estudiantes)

Respuesta: conocimiento

Carta de clasificación

En función de las dos lecturas que usted ha realizado, ¿cuáles son las características que tienen en común Vietnam y Tailandia?

Respuesta: comprensión

Carta de clasificación

¿Cuál es el mensaje de esta caricatura política?

Respuesta: comprensión

Carta de clasificación

¿Cuál fue el tema de la discusión de ayer?

Respuesta: conocimiento

Carta de clasificación

Explique con sus propias palabras las ideas principales de su tarea.

Respuesta: comprensión

Carta de clasificación

Compare la discusión que se realizó ayer en clase con el relato que viene en su libro de texto acerca de la Revolución de Norteamérica.

Respuesta: comprensión

Carta de clasificación

Dé la definición de movimiento feminista que viene en el libro de texto.

Respuesta: conocimiento

Carta de clasificación

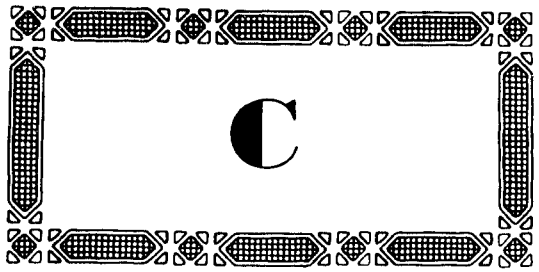
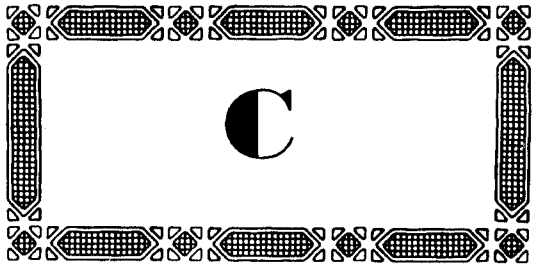
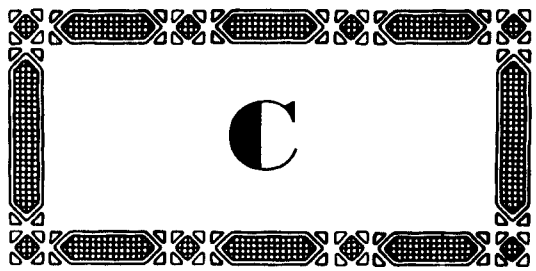
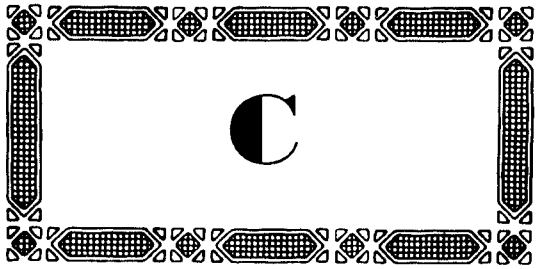
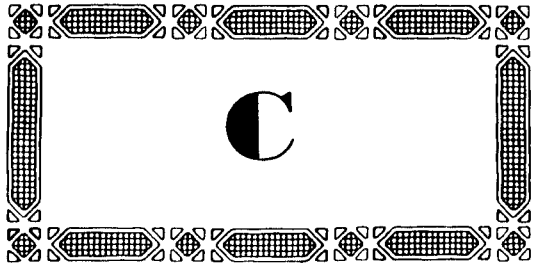
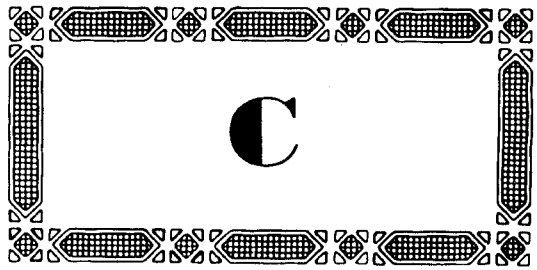
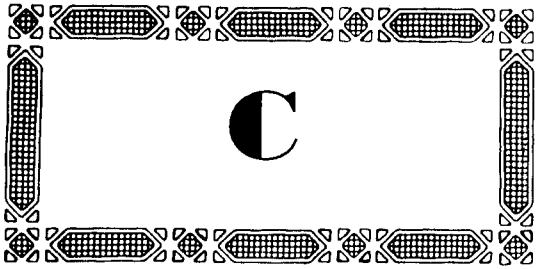
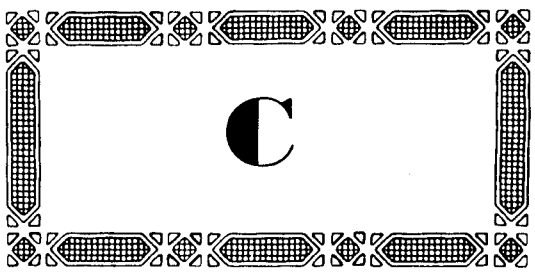
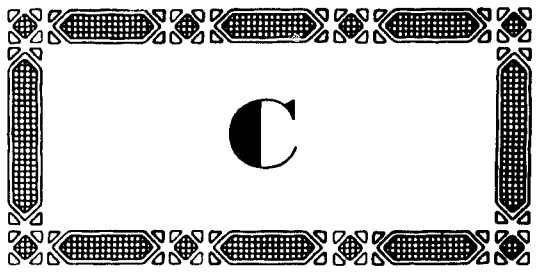
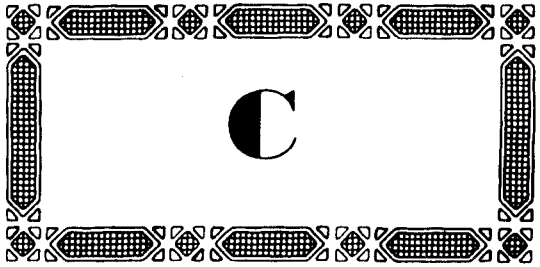
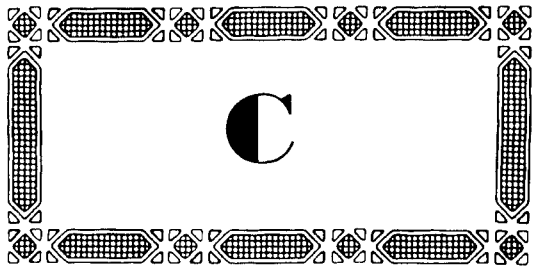
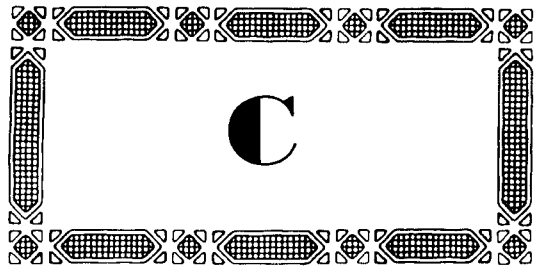
Describa con sus propias palabras la discusión de ayer.

Respuesta: comprensión

Carta de clasificación

Mediante el proceso que se discutió ayer en clase, resuelva el siguiente problema.

Respuesta: aplicación


C

C

C

C

C

C

C

C

C

C

C

C

Carta de clasificación

¿Cómo sería la sociedad si la institución del matrimonio estuviera contra la ley?

Respuesta: síntesis

Carta de clasificación

¿Deben los Estados Unidos detener la ayuda extranjera?

Respuesta: evaluación

Carta de clasificación

¿Cuál ha sido nuestro mejor presidente?

Respuesta: evaluación

Carta de clasificación

¿Cómo respondería la gente si el Congreso estableciera una ley que obligara a las personas a emplear cinturones de seguridad?

Respuesta: síntesis

Carta de clasificación

¿Cuál es la mejor solución?

Respuesta: evaluación

Carta de clasificación

¿Considera usted que él está diciendo la verdad?

Respuesta: evaluación

Carta de clasificación

¿Cuál es su canción favorita?

Respuesta: evaluación

Carta de clasificación

¿Quién es su estrella de cine favorita?

Respuesta: evaluación

Carta de clasificación

Localice Memphis por su latitud y su longitud en un mapa.

Respuesta: aplicación

Carta de clasificación

¿Se debe permitir que la gente se case en cualquier edad?

Respuesta: evaluación

Carta de clasificación

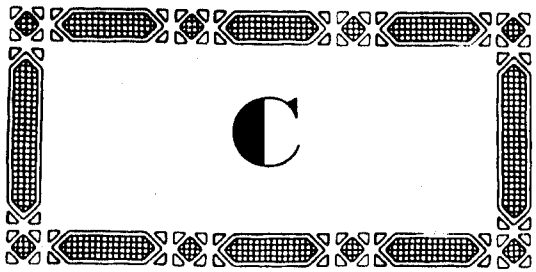
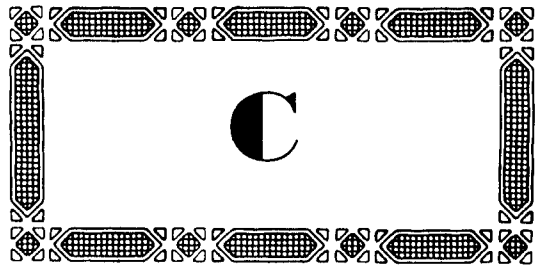
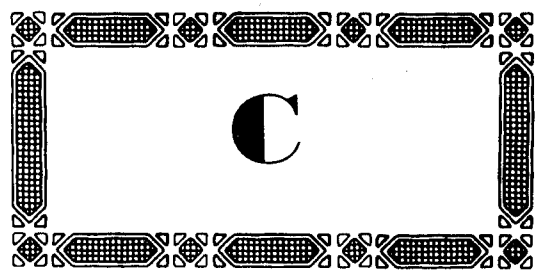
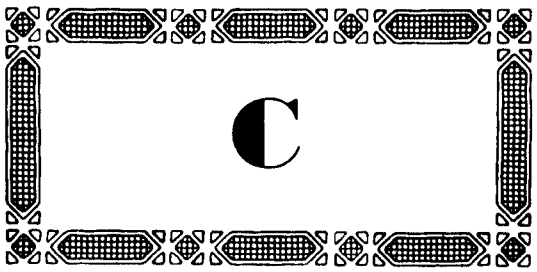
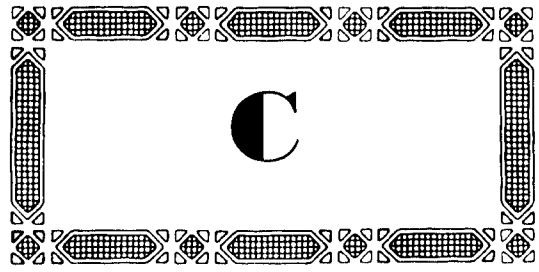
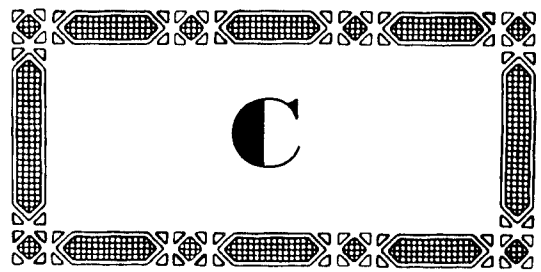
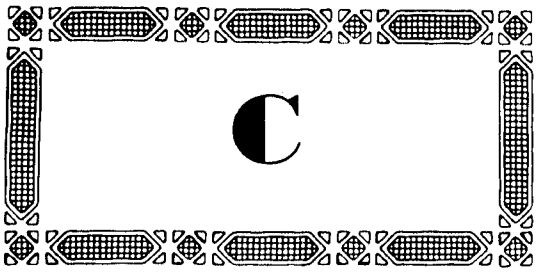
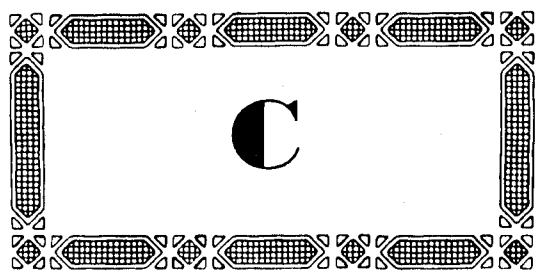
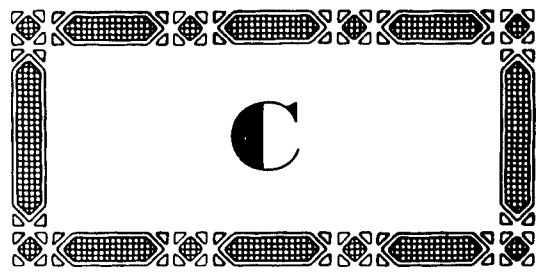
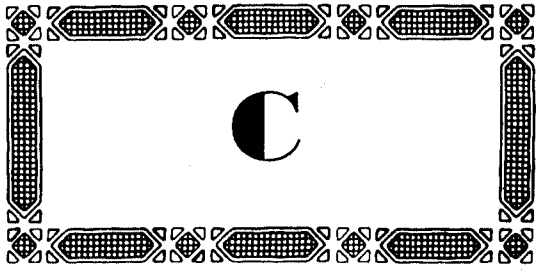
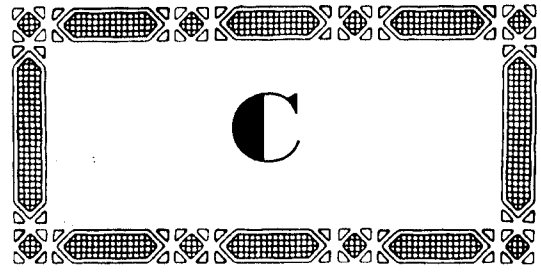
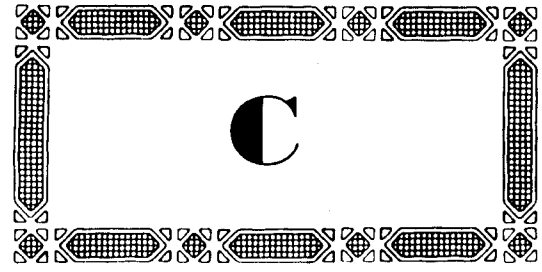
¿Cuál es el partido de su preferencia: Demócratas o Republicanos?

Respuesta: evaluación

Carta de clasificación

Si Harry se tarda dos horas en cortar el césped y Harriet una, ¿cuánto tiempo se tardarían ambos en cortarlo?

Respuesta: aplicación


C

C

C

C

C

C

C

C

C

C

C

C

Carta de clasificación

¿Le gusta a usted el arte moderno?

Respuesta: evaluación

Carta de clasificación

¿Por que se le llama a la ciudad de Nueva York "The Empire State"?

Respuesta: análisis

Carta de clasificación

De cualquier área de tierra en el mundo, escoja un sitio que usted considere ideal para fundar una ciudad.

Respuesta: síntesis

Carta de clasificación

¿Cuál es su pintor favorito, Picasso, Chagall o Miró?

Respuesta: evaluación

Carta de clasificación

¿Por qué se negó Myra a entregar su diario al editor?

Respuesta: análisis

Carta de clasificación

¿Qué efectos tendría la elección de una mujer como presidente?

Respuesta: síntesis

Carta de clasificación

Resuelva la ecuación $x^2 + 14 = 18$

Respuesta: aplicación

Carta de clasificación

¿Cuál es la evidencia que puede usted mencionar para apoyar su argumento?

Respuesta: análisis

Carta de clasificación

¿Cuantas respuestas puede usted pensar para este problema en particular?

Respuesta: síntesis

Carta de clasificación

Por medio de las reglas de puntuación que se han aprendido, encuentre el error en la siguiente oración.

Respuesta: aplicación

Carta de clasificación

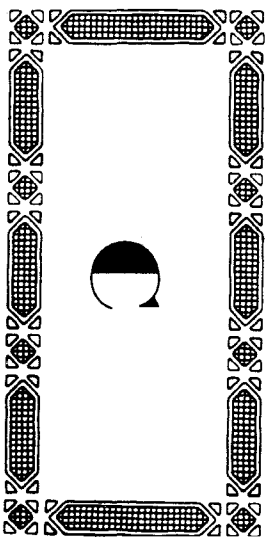
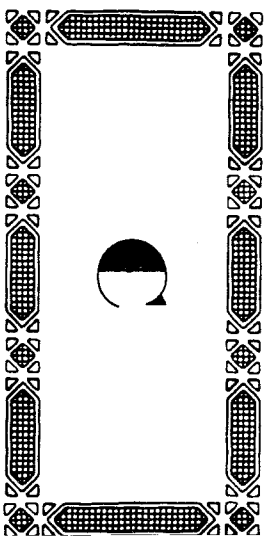
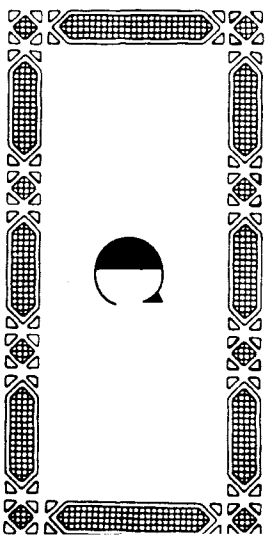
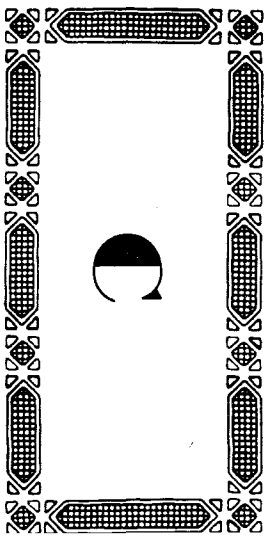
¿Cuál es el tono del artículo?

Respuesta: análisis

Carta de clasificación

Elabore una carta para un amigo que actualmente tiene problemas en sus estudios.

Respuesta: síntesis

Carta de clasificación

Haga un dibujo de su edificio favorito.

Respuesta: síntesis

Carta de clasificación

¿Cómo podemos hacer que la ayuda al exterior sea más efectiva?

Respuesta: síntesis

Carta de clasificación

¿Cómo podemos determinar el peso de este objeto sin emplear una báscula?

Respuesta: síntesis

Carta de clasificación

¿Qué nombre le pondremos a nuestra mascota?

Respuesta: síntesis

Apéndice B

Cartas de conceptos

soldado	ritmo	haiku
familia	traducción	conjunto (en matemáticas)
amor	intensidad (en el color)	distancia
justicia	bien preparado (platillos)	dirección
vertebrado	coordinación	melodía
amiba	transporte	acento
vocal	herencia	desperdicio
medios masivos de comunicación	fotosíntesis	aeroplano

nube	mapa	hipotenusa
polígono	simetría	pie cuadrado
humedad	contrapunto	preposición
gravedad	matiz	adverbio
madera	recurso	debate
masa	personalidad	modismo
vapor	desafinado	ejercicio
democracia	armonía	carrera
esclavitud	exponente	balón
		ganar (en futbol)

Glosario

Actitud. Predisposición para actuar de manera positiva o negativa hacia personas, ideas o eventos.

Afinación. Pequeños ajustes en los procedimientos planeados para una clase.

Atracción. Patrones de amistad entre los miembros de un grupo en un salón de clases.

Atributos secundarios. Características que frecuentemente están presentes en las demostraciones de los conceptos, a pesar de que no son partes esenciales de los mismos.

Calificación base. Porcentaje que se calcula para cada estudiante promediando sus puntuaciones de tres pruebas recientes de igual peso, para demostrar el logro relativo del estudiante en la clase; sirve de punto de comparación con posteriores calificaciones en los exámenes. Las calificaciones base se diseñan para proporcionar un indicador relativamente estable del desempeño típico del estudiante en un área de aprendizaje determinada.

Calificaciones de aprovechamiento. En el aprendizaje grupal, las calificaciones de los equipos se calculan mediante la comparación de los niveles de aprovechamiento iniciales (véase **puntuaciones base**) con los resultados de las pruebas de cada alumno. Las diferencias de una cantidad dada se traducen en "puntos de aprovechamiento" y se suman para formar la "calificación de aprovechamiento" del equipo, con base en una fórmula predeterminada. Las calificaciones de aprovechamiento son la base para otorgar recompensas a los equipos.

Características principales. Características básicas de un concepto.

Castigo. Uso de estímulos desagradables para eliminar una conducta indeseable.

Centrar la atención en el grupo. Acciones que lleva a cabo el maestro para atender al grupo en su conjunto, más que a un estudiante en particular, durante las exposiciones individuales.

Cierre. Acciones y afirmaciones que los maestros diseñan y aplican para conducir una exposición hacia una conclusión apropiada.

Cohesión. Sentimiento colectivo que los miembros de una clase tienen con respecto al grupo; la suma de los sentimientos de cada uno de los miembros acerca del grupo.

Conceptos. Categorías dentro de las cuales se organizan nuestras experiencias, y la red de relaciones intelectuales construida mediante la categorización.

Conceptos abstractos. Son aquellos conceptos que se adquieren exclusivamente de manera indirecta a través de los sentidos; o que no se pueden percibir directamente a través de los mismos.

Conceptos concretos. Aquellos conceptos que pueden percibirse directamente a través de uno de los cinco sentidos.

Conceptos conjuntivos. Conceptos que poseen únicamente un conjunto de cualidades o características para su aprendizaje.

Conceptos disyuntivos. Conceptos que poseen dos o más conjuntos de condiciones alternativas bajo las cuales aparecen.

Conceptos relacionales. Conceptos que describen las relaciones existentes entre los objetos.

Conducción de un salón de clases. Conjunto de actividades que lleva a cabo el maestro para establecer y mantener las condiciones que favorezcan la instrucción efectiva y eficiente; condiciones que promueven la conducta centrada en una tarea.

Conducta centrada en una tarea. Conducta del estudiante que es apropiada para una tarea.

Conducta de atención. Uso de señales verbales y no-verbales por parte del receptor para demostrar que escucha con cuidado y empatía lo que se está diciendo.

Conductas de actualización. Conductas por medio de las cuales el maestro comunica a los alumnos que sabe lo que sucede en la clase.

Conductas de cambio en la conducción. Son las acciones que el maestro lleva a cabo para iniciar, sostener o terminar una actividad en el salón de clases.

Conductas de traslape. Conductas por medio de las cuales el maestro señala que está atendiendo más de un aspecto cuando hay varios que tratar en un momento determinado.

Conferencia. Plática que diseña y lleva a cabo el maestro para explicar de manera eficiente y eficaz una información importante.

Conocimiento teórico. Conceptos, datos y proposiciones que conforman gran parte del contenido de las disciplinas.

Cuestionario. Lista de preguntas escritas que el estudiante u otra persona pueden leer y contestar.

Datos. Información bien fundamentada y claramente establecida.

Decisión. Elección que se realiza entre varios cursos de acción.

Desarrollo profesional. Proceso de adquisición de conocimientos y habilidades específicas, así como de una mayor conciencia de las alternativas de acción que se pueden aplicar a una situación particular.

Diseño de sistemas. Metodología lógica y auto-correctiva en la toma de decisiones, que se emplea para el diseño y desarrollo de entidades construidas; particularmente en este libro, se tratan los sistemas educativos.

Divisiones para el aprovechamiento en los Equipos de Estudiantes. (Student-Teams-Achievement-Divisions, STAD) Estrategia de aprendizaje grupal en la cual primeramente expone el maestro, y a continuación se da la práctica en equipo y la evaluación individual; las calificaciones individuales contribuyen a la calificación y a las recompensas por equipo.

Enseñanza de los pares. Es un procedimiento que proporciona a los maestros la oportunidad de practicar nuevas técnicas de enseñanza en escenarios simulados; esto es, impartir clases frente a grupos pequeños de sus colegas (otros maestros en formación o con experiencia).

Equipos de aprendizaje heterogéneos. En el aprendizaje grupal, se forman equipos de trabajo de cuatro o cinco alumnos cada uno; sus diferencias en niveles de aprovechamiento, género y raza, reflejan la diversidad existente en el grupo.

Escalas de calificación. Instrumentos que proporcionan una escala de valores que describen al objeto o persona que son evaluados.

Escuchar de manera activa. Diferenciar entre el contenido intelectual y el emocional de un mensaje; y hacer inferencias acerca de los sentimientos que experimentó el emisor.

Estrategias educativas. Planes para dirigir el ambiente del aprendizaje de tal manera que se proporcionen las oportunidades para lograrlo, así como los objetivos. Su éxito depende de los métodos empleados, del uso de la motivación, así como de la secuencia, pauta y formación de equipos que se sigan.

Evaluación. Proceso para obtener y emplear la información necesaria para la elaboración de juicios que, a su vez, servirán para la toma de decisiones.

Evento educativo. Cualquier actividad o conjunto de ellas, que realizan los estudiantes (con o sin el maestro) con la finalidad de aprender.

Expectativas. Son aquellas percepciones que tanto el maestro como los estudiantes tienen con respecto a sus relaciones con los demás.

Explicación. Plática que planea el maestro para aclarar cualquier idea, procedimiento o proceso que el estudiante no comprenda.

Extinción. Negación de una recompensa en un caso que anteriormente se había premiado; el resultado que se obtiene es la disminución en la frecuencia de la conducta en cuestión.

Formación de grupos para la enseñanza. División del grupo en pequeños subconjuntos para propósitos de la enseñanza. Los equipos se pueden

formar en función del aprovechamiento o de los intereses, según el propósito educativo de que se trate.

Grupo muestra. Conjunto de alumnos dentro de la clase, al cual el maestro observa cuidadosamente para determinar si el grupo en su conjunto comprende el contenido de la lección.

Indagación. Obtención de información a través de cuestionamientos.

Inducción. Acciones y afirmaciones que el maestro diseña y lleva a cabo para relacionar las experiencias de los estudiantes con los objetivos de la clase.

Inferencia. Conclusión que se deriva de, y tiene alguna relación con, determinadas premisas.

Investigación grupal. Estrategia de aprendizaje grupal en la cual, por medio de una lluvia de ideas, los estudiantes establecen un conjunto de preguntas sobre un tema; forman equipos de aprendizaje para encontrar respuestas a las preguntas y hacen exposiciones frente a toda la clase.

Juicio. Estimación de las condiciones presentes o predicción de las futuras. Implica la comparación de una información con un referente.

Juicios con referencia a criterios. Juicios que se elaboran a través de la comparación entre la información que usted posee acerca de un individuo y ciertos criterios acerca del desempeño; esto es, con la descripción de la conducta esperada.

Juicios con referencia a una norma. Juicios que se obtienen al comparar la información que se tiene acerca de un individuo, con otra que se posee acerca de un grupo de individuos parecidos.

Juicios de auto-referencia. Juicios que se obtienen por medio de la comparación de dos informaciones diferentes que se poseen acerca de un mismo individuo.

Liderazgo. Acciones que ayudan al grupo a avanzar hacia el cumplimiento de sus objetivos.

Lista de verificación (Inventario). Lista de criterios para evaluar el desempeño o producto final.

Maestro eficiente. Aquel que es capaz de hacer que los objetivos de enseñanza esperados se logren.

Mapa conceptual. Procedimiento para organizar y presentar de manera gráfica las ideas relevantes de un tema dado, de tal manera que las relaciones entre las mismas se aclaren.

Medio de representación. Medio de representación para la adquisición de conceptos a través de la representación o elaboración del concepto.

Medio icónico. Medio de representación que se emplea para la adquisición de un concepto a través de un cuadro o imagen visual del mismo.

Medio simbólico. Medio de representación que contribuye a la adquisición de los conceptos mediante el empleo de símbolos, como es el caso del lenguaje.

Normas. Expectativas que comparten los individuos acerca de la manera en que deben pensar, sentir y comportarse.

Novato. Persona que no tiene experiencia en una actividad en particular.

Objetivos. Afirmaciones generales acerca de los propósitos.

Objetivos afectivos. Objetivos que tratan principalmente de emociones y sentimientos.

Objetivos instruccionales. Afirmaciones de los cambios esperados en los pensamientos, acciones o sentimientos de los estudiantes, según un programa de estudios en particular.

Objetivos terminales. Objetivos que se esperan alcanzar al finalizar una experiencia de aprendizaje determinada.

Observación. Proceso de mirar y escuchar, para notar los elementos importantes de un desempeño o producto.

Oportunidades iguales de éxito. En las actividades de aprendizaje grupal, los cálculos acerca del logro del equipo deben diseñarse para asegurar que el aprovechamiento individual igual tenga como resultado contribuciones individuales iguales a la calificación del grupo, en lugar de diferencias entre los integrantes del equipo en el logro absoluto. Se debe proporcionar a los estudiantes que inician con un bajo rendimiento, la oportunidad de ser tan valiosos para su equipo como aquellos que entran con un alto nivel de aprovechamiento, con la finalidad de asegurar que el conjunto de estudiantes esté motivado para soportar el trabajo de todos sus miembros.

Organizadores avanzados. Informar a los estudiantes sobre la manera en la cual está organizada una nueva información.

Pensamiento convergente. Pensamiento que se da cuando la tarea o pregunta está estructurada de tal manera que un grupo de varias personas puede llegar a respuestas o conclusiones similares y el número de conclusiones apropiadas y posible es limitado (generalmente una conclusión).

Pensamiento divergente. Pensamiento que se da cuando la tarea o pregunta es tan abierta, que un grupo de varias personas puede llegar

a diferentes conclusiones o respuestas, y el número de conclusiones apropiadas y posibles es bastante amplio.

Plan de unidad. Plan de la secuencia que se debe seguir en diferentes clases que tratan el mismo tema general.

Preguntas de análisis. Preguntas que requieren que el estudiante descomponga un mensaje en sus partes constituyentes, de tal manera que la jerarquía relativa de las ideas se aclare y/o que las relaciones entre las ideas expresadas se hagan explícitas.

Preguntas de aplicación. Preguntas que requieren que el estudiante aplique una regla o un proceso a un problema para determinar la respuesta correcta.

Preguntas de comprensión. Preguntas que requieren que el estudiante seleccione, organice y ordene mentalmente los elementos pertinentes para dar una respuesta.

Preguntas de conocimiento. Son preguntas que requieren que el estudiante reconozca o recuerde cierta información.

Preguntas de evaluación. Preguntas que requieren que los estudiantes empleen ciertos criterios o estándares para formular juicios acerca del valor de un tema o fenómeno determinado.

Preguntas de inventario. Preguntas que se les hacen a los individuos para describir sus pensamientos, sentimientos y acciones.

Preguntas de síntesis. Preguntas que requieren que el estudiante agrupe una serie de elementos para formar un todo. Incluye la producción de mensajes originales, la elaboración de predicciones y la solución de problemas para los cuales existe una variedad de respuestas posibles.

Preguntas de sondeo. Preguntas que siguen a una respuesta y que buscan que la persona que acaba de responder proporcione una mayor fundamentación a su respuesta, que sea más claro o más preciso, o que ofrezca una mayor especificidad u originalidad.

Procedimientos de diagnóstico. Procedimientos para determinar lo que los estudiantes son capaces de hacer con referencia a determinadas tareas de aprendizaje.

Programa de intervalo. Un tipo de reforzamiento intermitente en el cual el maestro refuerza al estudiante después de un período específico.

Programas de razón. Una variante de reforzamiento intermitente en la cual el maestro refuerza al estudiante después de que la conducta esperada ha ocurrido un cierto número de veces.

Prueba. Instrumento que presenta una situación común a la cual responden todos los estudiantes, un conjunto común de instrucciones, así como otro de reglas para revisar las respuestas de los estudiantes. Se usa principalmente para determinar las aptitudes y los logros.

Prueba estandarizada. Prueba que está formada por un conjunto establecido de preguntas y que debe administrarse de acuerdo a un conjunto específico de indicaciones y con un límite de tiempo.

Recompensas por equipo. En el aprendizaje grupal, se forman equipos de cuatro o cinco miembros, y éstos obtienen certificados u otras formas de reconocimiento público sobre la base de las calificaciones de progreso individuales.

Referente. Aquello con lo cual se compara la información acerca de un individuo para formarse un juicio acerca del mismo.

Reflejo. Retroalimentación directa que se les da a los individuos acerca de la manera en que se reciben sus mensajes verbales y no-verbales.

Reforzamiento. Proceso en el cual se emplean reforzadores; en general, cualquier evento que aumenta la fuerza de una respuesta. Una recompensa que se otorga con el propósito de mantener una conducta ya adquirida, se llama refuerzo positivo. El reforzamiento de una conducta a través de la eliminación de un estímulo desagradable, se llama reforzamiento negativo.

Refuerzos condicionados. Refuerzos que se aprenden.

Refuerzos primarios. Refuerzos que no son aprendidos y que son necesarios para mantener la vida.

Repaso. Forma particular de cierre cuya principal característica es que pretende resumir el mayor número de puntos de una exposición o discusión.

Repertorio. Conjunto de rutinas o procedimientos alternativos; todos sirven a un propósito común y, además, cada uno de ellos responde a un propósito adicional y único. Una persona que posee un repertorio de procedimientos disponibles se reconoce como alguien que tiene la experiencia y la habilidad para usarlos, así como la sensibilidad necesaria para seleccionar el procedimiento apropiado para una situación dada.

Reprobación de la conducta. Acciones que el maestro realiza en un intento de detener la conducta inadecuada del alumno.

Responsabilidad individual. En el aprendizaje grupal, las mediciones de los resultados se diseñan para asegurar que el logro de cada estudiante sea valorado de manera independiente, y para que el aprovechamiento individual proporcione una base para la obtención de recompensas en equipo.

Retroalimentación. Información acerca de los efectos o consecuencias de una acción.

Rompecabezas. Estrategia de aprendizaje grupal en la cual los estudiantes participan en primer lugar en equipos de expertos, aprendiendo un aspecto particular de alguna materia, y después participan en equipos de aprendizaje (en cada uno de éstos participan uno o más expertos de cada aspecto del tema), en los cuales los expertos se convierten en compañeros de equipo que comparten el dominio del conocimiento adquirido previamente.

Rutina. Patrón de conducta establecido.

Señalamiento de errores. Cuando el maestro detiene al estudiante equivocado o interrumpe una desviación de la conducta de menor seriedad.

Taxonomía. Sistema de clasificación; aquí se emplea en referencia a los sistemas de clasificación de los objetivos o las técnicas educativas.

Técnica de enseñanza. Conjunto definido de conductas identificables y necesarias para llevar a cabo las funciones de la enseñanza.

Tiempo de espera. Tiempo durante el cual el maestro espera una respuesta después de haber formulado una pregunta.

Tiempo fuera. El acto de retirar la recompensa al estudiante, o de separar al alumno de ésta.

Torneos de Juegos por Equipos. (Teams-Games-Tournaments, TGT) Estrategia de aprendizaje grupal en la cual, después de la exposición del maestro, se da la práctica por equipos y el dominio individual se examina en "torneos" entre dos o tres estudiantes de aprovechamiento similar, en lugar de la aplicación de pruebas. Las recompensas de los equipos se basan en los "puntos logrados en los torneos" que obtienen todos y cada uno de los integrantes de los equipos.

Índice

Aceptación, por parte del maestro, 396
Actitudes
  del estudiante y la conducta del maestro, 281-283
  del maestro, 26
  evaluación de cambios de actitud en estudiantes, 540-541
Actividades
  de evaluación, 125
  del estudiante, 124
  del maestro, 124
Agrupamiento, procedimientos de, en la evaluación del aprendizaje de conceptos, 268
Aislamiento, uso por parte del maestro, 373
Alschuler, Alfred, 282
Alternativas
  en la evaluación del estudiante, 544-545
  preguntas de inventario para buscar diferentes, 327-328
  refuerzo de (alternativas) incompatibles, 388
Alumnos, *Véase* Estudiantes
Ambiente, en el salón y conducción de la clase, 350-351, 381
  Véase Clima socioemocional
Análisis, como técnica de evaluación del estudiante, 545-546
Análisis, preguntas del nivel de, 188, 201, 202
Analogía
  alternativa, para la planeación didáctica, 78-81
  de la planeación didáctica como producción dramática, 69-78
  en la exposición de una clase, 139, 142
Anti-ejemplos, en la demostración de conceptos, 235, 238, 245, 250-253, 264
Aplicación, preguntas del nivel de, 134-136, 201, 202
Aprendizaje grupal, 41, 454-456
  características esenciales del, 457-459
  clases típicas, 460
  lista de verificación para su realización, 489-490
  para la interdependencia social y el éxito académico, 467-469
  y el equipo de estudiantes para el aprendizaje, 470, 471-478
  y estrategia de investigación grupal, 481-485
  y rompecabezas I y II, 478-479
Aprendizaje, equipos de
  actividades interpersonales que contribuyen al aprovechamiento en las, 464-466
  discusión y práctica del estudiante, 460
  promoción de la interdependencia social y el éxito académico, 467-469
  Véase Aprendizaje grupal
Aprendizaje, resultados del, 23
  vs. actividades de aprendizaje y objetivos instruccionales que describen, 95-97, 123
  y la conducción del salón de clases que realiza el maestro, 348
  y la importancia del cierre, 153-160
  Véase Evaluación, del estudiante
Aronson, E., 480
Atención positiva e incondicional, 397
Atracción, en el grupo eficiente en el salón de clases, 405-406
Atributos críticos, de los conceptos, 235
Atributos esenciales, clasificación de conceptos por sus, 235-238, 245-246, 247, 251-252, 255, 264
  Véase Conceptos
Atributos secundarios, en la categorización de conceptos, 235-238, 245, 250-253, 264
  Véase Conceptos
Autenticidad, del maestro, 395
Auto-conciencia, 280
  Véase Técnicas de comunicación interpersonal
Auto-conocimiento, desarrollo del, 280, 281-285, 288, 326
Auto-enseñanza, materiales de, 257-262
Auto-monitoreo, como estrategia de conducción, 389
Auto-referencia, juicios de, en la evaluación del estudiante, 534-535, 536, 539
Auto-valía, desarrollo de la, 398
Autoritarismo, en la conducción de un salón de clases, 345, 369-373
Axelrod, Saul, 392

Bany, Mary A., 374, 405, 408-413
Bellack, Arno A., 140
Berliner, David C., 138, 153, 162

Bloom, Benjamin, 40, 119, 175, 178, 179, 181, 199
"Bolsa de trucos", en la conducción de un salón de clases, 346, 375
Briggs, Leslie J., 138, 155
Broudy, Harry S., 137
Bruner, Jerome, 242
Buckley, Nancy K., 384

Calificaciones, escala de, para la evaluación del estudiante, 507-509, 527-531
Calificaciones, técnicas de asignación de, 536-538
Véase Evaluación, del estudiante
Cambio, participación
del grupo en el, 410
planeación para el, 381
Canter, Lee, 370
Canter, Marlene, 370
Captar la atención del estudiante, 137, 143
Castigo
en la conducción de un salón de clases, 371-372, 373
en la modificación de la conducta, 382-390, 392
ventajas y desventajas, 389-390
vs. consecuencias lógicas, 401
Catalogue of Concepts in the Pedagogical Domain of Teacher Education, A., 146
Categorías, conceptuales, 234-239
Véase también Conceptos
Centrar la atención del alumno, 137, 142
Ciencia del comportamiento, competencia del maestro en la, 26
Cierre, en la exposición de una clase, 39, 136, 145
definición, 153-155
propósitos del, 154
usos del, 155-160
Claridad, importancia, en objetivos instruccionales, 99-101, 117
Clarizio, Harvey F., 392
Clase, exposición de una, *Véase* Técnicas de exposición
Cohesión, en grupos eficaces en el salón de clases, 407, 407
Colectiva, dimensión, de los conceptos, 245-246
Competencia del maestro, áreas generales de la, 24-25, 32
Comprender con empatía, por parte del maestro, 396, 408
Comprensión, preguntas del nivel de, 182-183, 201, 202
Comunicación
del maestro, 396, 397-398
en los grupos eficaces en el salón de clases, 407, 408
importancia de los conceptos en la, 231, 232, 245-246
preguntas de inventario para estimular la, 324-325
Véase Interacciones; Técnicas de comunicación interpersonal
Conceptos, 39, 230-232
definición, 234-237
dimensiones personales de los, 245-246, 265-272
dimensiones públicas, 245-246
importancia de los, 231-233
naturaleza de los, 234-239
sistemas de clasificación de, 240-244
tipos de, 239-244
Conceptos abstractos, 240
Conceptos concretos, 240
Conceptos conjuntivos, 240, 241, 250
Conceptos disyuntivos, 240, 241, 250
Conceptos formales, aprendizaje de, 240
Conceptos informales, aprendizaje de, 240
Conceptos, aprendizaje de diferencias de desarrollo en los, 241-242
ejemplos de, 247-248
evaluación del, 252, 255, 257, 264-272
organización del material didáctico para el, 254-263
Conceptos, carpetas de, 258, 262
Conceptos, enseñanza de, 245
datos necesarios para la, 253
inventario de planeación previo a la, 251
modelo básico para la, 253-254
y propiedad de conceptos, 250-251
Conceptos, juegos de, 265
Conclusiones. *Véase* Cierre; Evaluación
Conducción de un salón de clases, 41, 344-345
análisis de las condiciones existentes en el salón de clases, 351-352, 356-368
clima socioemocional en la, 347, 395-404
como proceso analítico-plural de cuatro etapas, 350-352
definiciones de, 346-347
especificación de condiciones deseables en el salón de clases, 351, 353-354, 366-367
evaluación de la eficacia de la conducción, 353
identificación de estrategias eficaces para la, 422-423
identificación de problemas de conducción, 356-367
importancia de la, 349
proceso de evaluación de la eficacia en la, 430-440
reconocimiento de estrategias alternativas para la, 424-427
selección y empleo de estrategias de conducción, 350-353

teoría autoritaria de la, 345, 369-373
teoría de la "bolsa de trucos", 346-347, 375-376
teoría de la intimidación en la, 346, 373
teoría de la modificación de la conducta en la, 347, 382-392
teoría del libro de cocina en la, 346-347, 375-376
teoría del proceso grupal de la, 347, 405-415
teoría ecléctica de la, 376
teoría instruccional de la, 347, 377-382
teoría permisiva en la, 346, 375
teoría pluralística de la, 347, 376
teorías de la, 345-346, 369
toma de decisiones rápida acerca de la, 427-430
Conducta de atención, 41, 285, 286, 288-297, 307
al escuchar de manera activa, 301
señales no-verbales, en, 288-290, 291
señales verbales, en, 291
técnicas para realizarlas y evaluarlas, 288-290, 291
Conducta del estudiante, 431-432, 441-442
como la describe un observador independiente, 437-438
como la percibe el estudiante, 435
como la percibe el maestro, 432-434
Conducta del estudiante centrada en una tarea, 353
Conducta del maestro, 431-432
como la describe un observador independiente, 435-436
como la percibe el estudiante, 433
como la percibe el maestro, 434
Conducta en el salón de clases
auto-conciencia de la, 280, 327-328
bases para una conducta apropiada, 366
clima, establecimiento de, 286, 395-404
consecuencias de, 327, 382-389, 401
control (de la conducta) del estudiante, 346, 369-373
fomento de conductas alternativas, 25, 284, 287, 335, 336
identificación de patrones de, 327, 410
identificación de problemas de, 360
objetivos observables de la, 98, 113-117
tipos de conducta inadecuada, 359
Véase también Conducción de un salón de clases; Intersecciones; Técnicas de comunicación interpersonal; Conducta inadecuada
Conducta, estándares, establecimiento en el grupo, 409
Conducta inadecuada
consecuencias lógicas de la, 401
reacción del maestro a la, 362-368
reforzamiento, 385
terapia de la realidad en la, 398
tipos de, 359
y expectativas, 405
Véase Teoría de la modificación de la conducta
Conductas alternativas, fomento de, 285, 287, 328, 335
Conferencias, en la exposición de una clase, 39, 137
planeación de conferencias originales, 164-165
propósitos instruccionales de las, 161
usos de las, 164
Confiabilidad, de las pruebas de forma alternativa, 547-551
prueba-postprueba (en el tiempo), 547
Conocimiento
de resultados y adquisición de habilidades, 33
teórico, dominio del maestro del, 25, 33
Conocimiento, preguntas del nivel de, 179-182, 200, 201
Consecuencias de la conducta y de la modificación de la conducta, 382-391
identificación de, 327
naturales y lógicas, 401
Consejo conductual, como estrategia de conducción, 389
Consistencia interna, evaluación de la, de las pruebas, 548
Contenido emocional de mensajes, respuesta del maestro al, 286, 298-306
Véase Sentimientos, Técnicas de comunicación interpersonal
Contenido, presentación del, en el aprendizaje grupal, 460
Contrato conductual, como estrategia de conducción, 388
Contrato de contingencias, como estrategia de conducción, 388
Cooper, James, M., 21
Corno, L., 464
Cuerpo postura del, 290
Véase también Señales no-verbales de preguntas
Cuestionarios, para la evaluación de los estudiantes, 507-509
Curriculum
correctamente planeado, 378
objetivos del curso dentro del, 107,

rol del maestro en el, 23
Curso
bosquejo del, 107-109
descripción del, 106-107
su lugar dentro del curriculum, 107
valor del, para estudiantes, 109-111

Davis, Jean E., 378
Davitz, Joel, 301
DeCecco, John P., 138
"Dejar hacer-dejar pasar", salón de clases, 400
Desvanecimiento, como estrategia de conducción, 392
Dewey, John, 175
Didáctica, planeación, 39, 46-47
analogía de, como producción dramática, 69-78
analogías alternativas para la, 78
características de, 58-68
flexibilidad en la, 61
inicio seguro para la, 80
mapas conceptuales en la, 50-57
mitos y realidades acerca de, 59
objetivos instruccionales en la, 119-122
por maestros principiantes y expertos, 59-68
revisiones en la, 62
tipos de, 58-59
y conceptos, 251
y el repertorio, 68
y la práctica, 67-68
Diferencias de desarrollo, en el aprendizaje de conceptos, 241-242
Disciplina. *Véase* Castigo
Disciplina asertiva, 370
Véase también Castigo
Discrepancias, inventario de preguntas para su identificación, 327
Distancia física y comunicación, 290
Divisiones para el aprovechamiento en los equipos de estudiantes (Student Teams Achievement Divisions, STAD), 470
Dominio, evaluación individual del estudiante, 461
Dreikurs, Rudolf, 400, 401
Dunning, Barbara, 178

Ejemplos
en la demostración de conceptos, 235, 239, 247-249, 250-258, 264
en la exposición de una clase, 139, 142
Empujón, 379
Enlistar, en la evaluación del aprendizaje de conceptos, 266
Enseñanza, objetivos de, centrados en el estudiante, 92-93
Enseñanza, técnicas de, 33
adquisición de, 33-36
conocimiento de, 28,
descripción de, 38
Enumeración, en la evaluación del aprendizaje de conceptos, 266
Equipos de estudiantes para el aprendizaje, 470-471
Equipos, recompensas en, y aprendizaje grupal, 455, 457, 460-461
Escenarios y organización del salón de clases, 75-76
Escuchar
con empatía, 298-300
de manera activa, 41, 285, 286, 298-306
deliberadamente, 298
Véase Técnicas de comunicación interpersonal
Escuchar de manera activa, 41, 285, 286, 298-306, 307, 398
componentes básicos, 298-303
técnicas para realizar y evaluar esta actividad, 305-306
Escuchar deliberadamente, 298
Estandarizadas, pruebas, 507-509
definición, 546
fuentes de información sobre, 550-551
selección, 547-549
uso, 551
Véase Pruebas
Estereotipos, 237-238
Estructura de las tareas académicas y equipos de aprendizaje, 460
Estudiante, evaluación del,
Véase Evaluación del estudiante
Estudiante, respuesta del, desarrollo de, 206-208, 218
con las conductas no-sexistas, 216-218
con preguntas de sondeo, 214-215
para la evaluación del aprendizaje de conceptos, 264-272
recompensas para, 211-214
tiempo de espera para, 208-211
Véase Interacción; Técnicas de comunicación interpersonal; Técnicas para hacer preguntas
Estudiantes, actitudes del maestro hacia los, 27
Evaluación del estudiante, 42, 500
como proceso de cuatro etapas, 500-502, 541
de cambios de actitud, 540-541
definición, 500-502
del progreso, 539-540
desarrollo de escalas de clasificación para la, 507-509, 527-531
desarrollo de listas de verificación para la, 507-509, 525-527

elaboración eficaz de preguntas de examen para la, 511-524
proceso de formación de juicios para la, 533-546
selección y uso de instrumentos estandarizados para la, 546-552
técnicas de clasificación para la, 536-539
técnicas e instrumentos para la recopilación de información para la, 505-511
Véase Pruebas
Evaluación
de la eficacia de la conducción, 352, 430-442
de la eficacia de la instrucción, 542-543
función de la, y toma de decisiones por parte del maestro, 31, 39
procedimientos de, y objetivos instruccionales, 121
Evaluación, preguntas del nivel de, 194-197, 202
Exclusión, uso por parte del maestro de la, 373
Expectativas
efecto de las expectativas del maestro, 138
en un grupo eficiente en un salón de clases, 405, 408
Explicación, en la exposición de una clase, 39, 137, 145
definición, 145
eficiente, 149-152
propósitos fundamentales de la, 147
Extinción, en la modificación de la conducta, 382-385, 391

Faciales, expresiones, 290
Véase Señales no-verbales
Facilitación en la conducción de un salón de clases, 409-413
Fantini, Mario F., 281, 287
Fase cognoscitiva, en la adquisición de habilidades, 33
Fase práctica, en la adquisición de una habilidad, 34
Fichas, sistema de economía de, como estrategia de conducción, 387
Física, distancia y comunicación, 290
Flanders, Ned A., 162
Flexibilidad, en la planeación didáctica, 61
Fragmentación, 379
Frye, Virginia H., 380

Gage, N. L., 138, 153, 162
Gagné, Robert M., 119, 138, 155
Gall, Meredith D., 178
Garret, Sandra Sokolove, 40, 279
Gates MacGinitie, pruebas de lectura, 547
Generalizaciones, 237-238
Ginot, Haim G., 396
Givener, Abraham, 386
Glasser, William, 281, 398, 399, 402, 413
Goodlad, John, 206
Graubard, Paul, S., 386
Grey, Loren, 401
Grupal, aprendizaje. *Véase* Aprendizaje grupal
Grupo, actividades para mantener la atención del, en la conducción de un grupo en un salón de clases, 413-414
Grupo, contingencias del, como estrategia de conducción, 388
Grupo, discusión para la solución de problemas en, 409, 410, 412-413
Grupo, objetivos del, y aprendizaje grupal, 455, 457
Grupo, problemas en la conducción de un, 359-360
Grupo, proceso de, teoría de, para la conducción de un salón de clases, 347, 405, 418
Guiones y planes de clase y unidad, 69-75

Hall, Edward T., 290
Heterogeneidad y equipos de aprendizaje, 460
Horney, Karen, 281
Hostilidad, en el grupo en el salón de clases, 412
Hudgins, Bryce, 33, 36
Humanística, Psicología, 281
Humor, 398
Hunter, Madeline, 123

Icónica, representación, en el aprendizaje de conceptos, 242-243
Ideas abstractas, desarrollo de, 139
Identidad
sentido de la, 281
terapia de la realidad para el desarrollo de la, 398
Igualdad en la interacción, 216-218
Implementación, función de, y la toma de decisiones por parte del maestro, 30, 31
Improvisación, uso de la, por parte del maestro, 77
Índice de Educación, 559
Individual, dimensión, de los conceptos, 245-246, 265-272
Inducción, en la exposición de una clase, 39, 136, 137-138
definición, 137
propósitos de la, 137-139
usos, 139-144
Inferenciales, preguntas, 57
Inferencias, en la conducta reflexiva, 310
Información al día, en la conducción de un grupo en un salón de clases, 413
Información, almacenamiento y recuperación de importancia de conceptos en la, 230-231

papel del cierre en la, 154
Información, preguntas de inventario para aclarar la, 325, 327
Información, recolección de, para la evaluación del estudiante, 501-503, 504-510
Véase Evaluación, del estudiante
Instruccional, evento
definición, 120
y objetivos instruccionales, 122-124
Instruccional, teoría, para la conducción de un salón de clases, 348, 377-378
Instrucciones
en la enseñanza de conceptos, 250, 251
explicación clara de las, 379-380
Intención, como dimensión de la enseñanza efectiva, 23
Interacción no-sexista, 216-217
Interacción, en el salón de clases
estudiante-estudiante, 213
maestro-alumno, 398-399
no-sexista, 216-218
poner atención e, 294
recompensa a los estudiantes, 211-214
técnica de preguntas de sondeo, 214-215
uso del tiempo de espera, 208-211
Véase Técnicas de cuestionamiento
Interés, fomento del, 380
Interpretaciones, en la conducta reflexiva, 310
Intimidación, teoría, para la conducción de un salón de clases, 345, 373
Investigación grupal, estrategia de, 455, 481-485
Investigación, como una técnica de evaluación del estudiante, 505-506

Jacobson, Leonore, 138
Johnson, Lois, V., 374, 405, 408, 409, 411
Juego de las cosas parecidas, 265
Juicios con referencia a criterios, en la evaluación del estudiante, 533-534, 536, 538-539
Juicios con referencia a una norma, en la evaluación del estudiante, 533-535, 536-539
Juicios, desarrollo de, en el estudiante, 194
Juicios, formación de, en el proceso de evaluación del estudiante, 504, 533-546
Véase Evaluación, del estudiante

Kelley, Charles, 299
Kogan, Nathan, 265
Kounin, Jacob, S., 378, 379, 405
Kulik, J. A., 137

Laboratorio regional del noroeste de educación (Nortwest Regional Educational Laboratory), 267
Leighton, Mary, 41, 453
Libertad, en la conducción de un salón de clases, 346, 374
Libro de cocina, teoría del, en la conducción de la clase, 345-346, 369-370
Liderazgo, en un grupo eficiente en un salón de clases, 405, 409
Listas de verificación
para el aprendizaje grupal, 489-490
para la conducta de poner atención, 296
para la evaluación del estudiante, 507-508, 525-527
Literales, preguntas, 57
Lógicas, consecuencias, 391, 401
Logro de objetivos, dimensión de la enseñanza eficaz, 23
Long, James D., 380

Maestro
actitudes del, 26
áreas generales de competencia del, 25, 32
definición, 22
eficaz, 23
en la toma de decisiones, 31
Maestro, competencia del, áreas generales de, 24, 33
Maestro, participación del, y clima socioemocional, 398
Mandatos, instrucciones y órdenes, aplicación por parte del maestro, 371
Mantener alerta al grupo, en la conducción de un salón de clases, 413-414
Mantenimiento, en la conducción de un grupo en un salón de clases, 408, 412, 413
Mapas conceptuales, elaboración, 50-53, 265, 271
Martorella, Peter, 40, 229
Materia
actitudes del maestro hacia, 27
contenido y objetivos instruccionales, 106-111, 113-116
dominio por parte del maestro, del conocimiento de, 24, 25
Material, didáctico, en el aprendizaje de conceptos, 254
Mayer, G. Roy, 390
McKeachie, W. J., 137
Mehrabian, A., 289, 290
Melton, R. F., 123
Memoria, preguntas para la, 179-182
Mensajes
contenido emocional e intelectual de los, 298-306
reflexión de los mensajes verbales, 308
reflexión de mensajes no-verbales, 309
Véase Técnicas de comunicación interpersonal

Mental Measurements Yearbooks, 549
Miltz, Robert J., 146
Minicourse 9: Higher Cognitive Questioning, 178
Modelamiento, empleo de, como estrategia de conducción, 387
Moldeamiento como estrategia de conducción, 387
Montessori, Maria, 140
Moral, del salón de clases, 411
Morine-Dershimer, Greta, 39, 45
Motivación, del estudiante, 138, 140
Movimiento eficaz en la conducción, 379

Necesidades afectivas y escuchar con empatía, 298
Véase Escuchar de manera activa; Sentimientos; Clima socioemocional
Normas, en los grupos eficaces en un salón de clases, 406-407, 408

Objetivos del dominio afectivo, 110-111, 113
Véase también objetivos instruccionales.
Objetivos instruccionales, 39, 92, 93
controversia acerca de los, 119
criterios de los, 93
del estudiante, 92-94
descripción de resultados del aprendizaje vs. actividades de aprendizaje, 95-96, 124
descripción del contenido de una materia, 106-111
en la implantación de la instrucción, 122-127
en la planeación didáctica, 119-122
especificación de propósitos para los, 111-117
importancia de la claridad en los, 98-99, 117
importancia de los objetivos instruccionales observables, 100-101, 117
pasos para la elaboración de, 105-119
propiedad de los, 117
Objetivos
afectivos, 110-111
de conducción, 353-354
del grupo y aprendizaje grupal, 455, 457
específicos y observables, 113-114
generales, especificación de, 111-112
para los grupos en un salón de clases, 405
Véase Objetivos instruccionales
Observables, objetivos instruccionales, importancia de, 100-102, 117
Observación, como técnica de evaluación del estudiante, 505-506
Obstáculos, ayuda en los, 380
Opiniones, su desarrollo en el estudiante, 195
Oportunidades iguales de éxito, en el aprendizaje grupal, 455, 460
Orales, mensajes, reflexión de, 308
Organizadores avanzados, en la exposición de una clase, 138

Padres, actitudes de maestros hacia los, 27
Palmer, John R., 137
Parafraseo, 308
Pensamiento
convergente, 57
divergente, 57
Pensamiento creativo, 192
Pensamiento crítico, desarrollo del, 187, 188
Perseverancia, 379
Piper, Terrence, 382
Planeación del cambio, técnicas de, en el grupo, 410
Planeación grupal, para mejorar los objetivos del grupo, 409-410
Planeación, función de, y la toma de decisiones por parte del maestro, 30
Véase Planeación didáctica
Planes de clase y guiones, 69-75
Planes empalmados, 58, 62
Poder, sentido del, 281
Práctica negativa, como estrategia de conducción, 391
Preguntas de apareamiento, pruebas de, elaboración de, 511, 523-525
Preguntas de ensayo, elaboración, 512, 514-516
Preguntas de inventario, 41, 285, 287, 324-335
habilidades en su elaboración y evaluación, 333-335
tipos de, 324-331
Preguntas de opción múltiple, elaboración, 511, 519-521
Problemas de conducción, *Véase* Salón de clases, problemas en la conducción de un
Problemas en la conducción de un salón de clases,
individuales y grupales, 359-360
prevención de problemas potenciales, 365-366
que requieren atención y control, 362-365
vs. problemas instruccionales, 348, 357-358
Problemas individuales en la conducción de un salón de clases, 359-360
Proceso analítico-plural,
la conducción de un salón de clases como un, 350-353
Procesos cognoscitivos. *Véase* Técnicas para elaborar preguntas
Profesional
definición, 57

desarrollo, 57
Programa de intervalos, en las técnicas de reforzamiento, 385
Prototipos, 236
Proximidad, control de la, uso del maestro del, 372
Pruebas Iowa de habilidades básicas, 544
Pruebas, para la evaluación del estudiante, 505-506
elaboración apropiada de preguntas para las, 511-513
elaboración de preguntas de apareamiento para las, 523-525
elaboración de preguntas de elección múltiple para las, 519-521
elaboración de preguntas de ensayo para las, 514-516
elaboradas por el maestro, o de salón de clases, 507-509
estandarizadas, 507-509, 546-552
Véase Evaluación del estudiante
Psychological Abstracts, 550
Pygmalion in the Classroom, 138

Razón, programa de, en las técnicas de reforzamiento, 385
Realidad, terapia de la, 398-399
Recompensas
a los estudiantes, 211-214
de equipo y aprendizaje grupal, 456, 457, 461-462
en la modificación de la conducta, 382-391, 392
Referente, 533
Reflexión, 41, 285, 286-287, 307-322
construcción de respuestas a la, 313-316
descripción de la, 307-311
técnicas para practicarla y evaluarla, 319-322
Reforzadores
condicionados, 385
de actividad, 385
primarios, 385
simbólicos, 385
sociales, 385
Reforzadores condicionados, 386
Reforzamiento, 25, 347
continuo e intermitente, 385
positivo y negativo, 382-390
Reglas
establecimiento y reforzamiento en el salón de clases, 369
para la categorización de conceptos, 235, 251
Relacionales, conceptos, 240, 241, 250
Relevancia, del curso para estudiantes, 110
Repertorio, importancia del, en la planeación didáctica, 68
Reporte, en el proceso de evaluación del estudiante, 504
Representación, en el aprendizaje de conceptos, 241-242
Reprobación de la conducta, por parte del maestro, 369-372, 373
Véase Castigo
Reprobación severa, 373
Resolución de conflictos en el grupo en el salón de clases, 359-360, 411-412
Responsabilidad
en la conducción del grupo en el salón, 414
individual, en el aprendizaje grupal, 455, 457-459
Respuesta, costo de, como estrategia de conducción, 391
Resúmenes, al poner atención, 291
Retroalimentación
en el proceso de crecimiento personal, 283, 284, 286, 287
en la adquisición de habilidades, 34, 35
y la toma de decisiones por parte del maestro, 31
Véase Comportamiento reflexivo
Revelación, en el proceso de crecimiento personal, 284
Véase Castigo; Técnicas de comunicación interpersonal
Revisión, en el cierre, 154, 157
Revistas, profesionales, reseñas de pruebas en, 550
Rogers, Carl, 286, 395-396
Rompecabezas I y II, 470, 478-479
Rosenthal, Robert, 138
Rotulación, procedimientos de, en la evaluación del aprendizaje de conceptos, 266
Rutinas
establecimiento de, en el salón de clases, 379
función de las, en la planeación didáctica, 64-65
Ryans, David, 24

Sadker, David, 40, 173, 279
Sadker, Myra, 40, 173, 279
Salón autocrático, 400
Salón de clases democrático, 400
Salón de clases, encuentros en el, para la solución grupal de problemas, 400, 415
Salón de clases, exposición en el. *Véase* Técnicas de exposición
Salón de clases, organización del, y escenarios, 75-76
Salón de clases, rutinas en el, establecimiento de, 379-380
Saturación, como estrategia de conducción, 391
Schmuck, Patricia A., 405, 407, 408
Schmuck, Richard A., 405, 407, 408
Schools Without Failure (Glasser), 398
Schutz, William, 281
Secuencia en la instrucción
importancia de la fluidez en la, 378-379

y la importancia del cierre, 154
Sentimientos
aclaración de las expresiones de estudiantes de sus, 286-287, 323
fomento de las expresiones de estudiantes de sus, 286, 323
identificación de las expresiones de los sentimientos de estudiantes, 301-302
Véase Técnicas de comunicación interpersonal; Clima socioemocional
Señales
al poner atención, 286, 288-291, 303
como estrategia de conducción, 389
del cierre, 154
en la enseñanza de conceptos, 250, 251
Véase Señales no-verbales; Señales verbales
Señales no-verbales
al poner atención, 286, 288-300, 303
en la comunicación interpersonal, 287
que se reflejan verbalmente, 307, 309-311
y la recompensa a los estudiantes, 211-213
Sexismo, en las técnicas para hacer preguntas, por parte del maestro, 216-218
Sharan, S., 481
Sharan, Y., 481
Shostak, Robert, 39, 136
Silencio, al poner atención, 291
Simbólica, representación, en el aprendizaje de conceptos, 241-242
Síntesis, preguntas del nivel de, 192-194, 200-201
Situación, reestructuración de la, 381
Slavin, R. E., 456, 458, 460, 472, 474
Smith, B. O., 24, 28, 32
Sobre-corrección, como estrategia de conducción, 391
Sobregeneralizaciones, 237
Social, responsabilidad, su desarrollo en el estudiante, 399
Socio-psicológica, teoría, en la conducción de un salón de clases, 405-417
Socioemocional, clima, y conducción de un salón de clases, 347, 395-404
Solución de problemas en grupo, 410, 411, 413
Sondeo, pregunta de, 214-215
Stanford, Gene, 415
Sulzer, Beth, 390

Taba, Hilda, 266, 268
Taxonomía de objetivos educativos: dominio cognoscitivo, (Bloom), 40, 174, 178, 198, 199, 202
Teacher and Child (Ginott), 396
Técnicas de comunicación interpersonal, 40, 280
conducta de atención, 289-298
escuchar de manera activa, 298-306
preguntas de inventario, 324-335
taxonomía de las, 285-288
técnicas reflexivas, 307-322
y la conducción de un salón de clases, 382-394
Véase Técnicas específicas
Técnicas de exposición, 39, 136-137
cierre, 153-156
conferencia, 161-165
explicación, 145-152
inducción, 137-145
Véase Técnicas específicas
Técnicas para hacer preguntas, 40, 174
de inferencia, 57
de inventario, 41
de sondeo, 214-215
elaboración eficaz de preguntas, 199-206
en el aprendizaje de conceptos, 251, 254, 266-269
importancia de la eficacia de, 174-175
investigación sobre, 174-175
literales, 57
nivel de análisis, 187-191, 200, 201
nivel de aplicación, 184-186, 200, 201
nivel de comprensión, 182-184, 200, 201
nivel de conocimiento, 179-182, 200, 201
nivel de evaluación, 194-196, 201
nivel de síntesis, 192-194, 200-201
no-sexistas, 216-218
recompensa a los alumnos, 211-214
respuesta de los estudiantes, 206-207, 218
tiempo de espera, 208-211
TenBrink, Terry, 39, 42, 91, 499
Teoría de la modificación de la conducta: en la conducción de un salón de clases, 347, 382-395
Teoría ecléctica, para la conducción de un salón de clases, 376
Teoría permisiva, en la conducción de un salón de clases, 345, 374
Teoría pluralista, para la conducción de un salón de clases, 347, 377
Teórico, conocimiento
dominio por parte del maestro del, 24, 33
vs. prácticas "tradicionales", 25
Tests in Print, 550
Tiempo de espera, al hacer preguntas, 208-211
Tiempo fuera, en la modificación de la conducta, 382-385, 390

Tirón-sacudida, 379
Toma de decisiones
el maestro y la, 28
en el proceso de evaluación del estudiante, 504
Torneos de juegos en equipos (Teams-Games-Tournaments, TGT), 470, 471-478
"Tradicionales", prácticas, vs. conocimiento teórico, 25
Traslape, conductas de, en la conducción de un grupo en un salón de clases, 413
Trimbur, J., 464
Truncamiento, 379

Unidad, planes de, *Véase* Plan de clase
Unión, sentimientos de, 281

Validez, de las pruebas
concurrente, 547
de contenido, 547
predictiva, 547
Van Doren, Mark, 176
"Ventana de Johari", 283
Verbales, señales
al poner atención, 286, 291-292, 303
y las recompensas a estudiantes, 211-214
Verdadero/falso, preguntas de, elaboración, 511, 521-523
Visual, contacto, 288
Véase Señales no-verbales
Vocales, señales, 303

Walker, Hill M., 384
Wallach, Michael, 265
Wallen, Carl J., 373
Wallen, LaDonna L., 373
Weathersby, Rita, 178
Webb, N., 458, 465
Weber, Will, 41, 343
Weinstein, Gerald, A., 281, 287, 325
Wisconsin, Universidad de, *Research and Development Center in Cognitive Learnig*, 252

–o0o–

IMPRESO EN PROGRAMAS EDUCATIVOS, S.A. DE C.V. • 216505 500 04 98 522
EMPRESA CERTIFICADA POR EL INSTITUTO MEXICANO DE NORMALIZACION Y CERTIFICACION, A.C.
BAJO LA NORMA ISO-9002: 1994 / NMX-CC-004: 1995 CON EL No. DE REGISTRO RSC-048